

Revista de Educação Pública

30 Anos do PPGE:
Diálogos entre Políticas Públicas,
Formação de Professores e Educação Básica

Cuiabá, v. 28, n. 68, maio/ago. 2019



FAPEMAT
Fundação de Amparo
a Pesquisa do Estado
de Mato Grosso



Governo de
Mato Grosso


EduFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora geral)

Florestan Fernandes – *In Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *In Memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora adjunta)

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Alicia Civera Cerecedo, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP/Bauru/Rio Claro, SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT/Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Dora Piñeres de La Ossa – Universidade de Cartagena – Colômbia

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar/São Carlos, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Beleni Saléte Grandó – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia
Education and Psychology

Kátia Morosov Alonso – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 101.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

Revista de Educação Pública



2019

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 259-539	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e debates acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.editora.ufmt.br/>>. Email: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

Site: <www.editorasustentavel.com.br>. Email: <editorasustentavel@gmail.com>. Fone: (65) 98159-9395.

Coordenador da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Filomena Maria de Arruda Monteiro

Editora Adjunta: Rute Cristina Domingos da Palma

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Revisão de texto: Maria das Graças Martins da Silva

Editoração eletrônica e finalização: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Capa: obra de Candida Bitencourt

Arte gráfica da capa: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades - Dirección General de Bibliotecas.UNAM

<http://132.248.9.1:8991/F/NUFM9L9KGCNIAJ8AS8T18UEEIDB8SC1BVMC8DLD9673C3AKUE-10563?func=find-acc&acc_sequence=000878343>

Diadorim - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

IRESE - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - <http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/>

LATINDEX - <<http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion=2exacta+&palabra=RevistaEducaaoPublica>>

PKP - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

SciELO – EDUC@ - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>

Sumários de Revistas Brasileiras - <<http://sumarios.org/>>

WebQualis - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 28, n. 68 (maio/ago. 2019), Cuiabá, EdUFMT, 2019, 281 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educaopublica>>

Comercialização:

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 101, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa

Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

Email: <rep@ufmt.br>

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

Apoio:



Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 300 exemplares

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Apresentação

Pós-graduação em Educação: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e Educação Básica	267
--	------------

Artigos

Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas	275
---	------------

José González-MONTEAGUDO

Miriam Zamora-SERRATO

Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades	297
--	------------

Helena Amaral da FONTOURA

La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación	311
---	------------

Maria Mercedes Jiménez NARVÁEZ

Residência pedagógica: afinal, o que é isso?	333
---	------------

Juliana Batista FARIA

Júlio Emílio Diniz-PEREIRA

Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo	357
--	------------

Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA

Educação básica e gestão da escola pública	379
---	------------

Ana Maria FALSARELLA

Desafios da prática docente: diálogos com a Educação Social	393
--	------------

Fábio Santos de ANDRADE

L'éducation entre reproduction de programmes et formation de soi: l'importance du trajet anthropoformateur	403
---	------------

Patrick PAUL

O papel da universidade pública: práticas de formação e gestão em contexto	413
Ricardo Antonio Castaño GAVIRIA	
Impasses e desafios para uma avaliação formativa em Programas de Pós-graduação	429
Maritza Maciel Castrillon MALDONADO	
Loriége Pessoa BITENCOURT	
Pós-graduação em Educação: a Dialética da Teoria e Método.....	441
Maria de Fátima Cardoso GOMES	
Denise Alves ARAÚJO	
A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização	465
Márcia Martins de Oliveira ABREU	
Adriana Pastorello Buim ARENA	
Peter Pan e infância eterna: sob o signo da criança heroica	485
Alberto Filipe ARAÚJO	
Joaquim Machado de ARAÚJO	
Iduína MONT'ALVERNE	
Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación.....	507
Paula Cristina RIPAMONTI	
Heccidade: formação como individuação sem sujeito	521
Silas Borges MONTEIRO	
Diretrizes para autores	535

Contents

Presentation

Post-graduation in Education: dialogues between public policies and teacher training and Basic Education	267
---	------------

Articles

Teachers and the challenges of diversities and migration in Spain: training and educational policies	275
---	------------

José González-MONTEAGUDO

Miriam Zamora-SERRATO

Teacher is my name: about learning to teach and identities.....	297
--	------------

Helena Amaral da FONTOURA

Teacher professional insertion: a field for the formation and research ...	311
---	------------

Maria Mercedes Jiménez NARVÁEZ

Pedagogical residence: After all, what is it?	333
--	------------

Juliana Batista FARIA

Júlio Emílio Diniz-PEREIRA

Stay in the fight, for a radical and plural democracy in curriculum policies	357
---	------------

Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA

Basic education and public school management	379
---	------------

Ana Maria FALSARELLA

Challenges of teaching practice: dialogues with Social Education	393
---	------------

Fábio Santos de ANDRADE

The Education between program reproduction and self-formation: the importance of the anthropofemer path.....	403
---	------------

Patrick PAUL

The role of the public university: formation and management practices in the context	413
Ricardo Antonio Castaño GAVIRIA	
Impasses and challenges for a formative assessment in post-graduation programs	429
Maritza Maciel Castrillon MALDONADO	
Loriége Pessoa BITENCOURT	
Graduate Program in Education: The Dialectic of Theory and Method.....	441
Maria de Fátima Cardoso GOMES	
Denise Alves ARAÚJO	
The double box and the blank space in the literacy process.....	465
Márcia Martins de Oliveira ABREU	
Adriana Pastorello Buim ARENA	
Peter Pan and Eternal Childhood: under the sign of the heroic child ...	485
Alberto Filipe ARAÚJO	
Joaquim Machado de ARAÚJO	
Iduína MONT'ALVERNE	
Topias, utopias and heterotopias. Notes on places and modalities of teaching practice within the training environment	507
Paula Cristina RIPAMONTI	
Haecceity: teaching as individuation without subject	521
Silas Borges MONTEIRO	
Submission Guidelines	535

Apresentação

Pós-graduação em Educação: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e Educação Básica

Post-graduation in Education: dialogues between public
policies and teacher training and Basic Education

Os textos reunidos nesta edição especial da *Revista de Educação Pública* debruçam-se sobre a temática *Pós-graduação em Educação: Diálogos entre políticas públicas, formação de professores e Educação Básica*. A ideia é articular e dar visibilidade aos sujeitos, aos diálogos e aos contextos, para um olhar mais plural sobre a problemática educacional brasileira.

O tema foi proposto por considerar-se a relevância da produção científica dos programas de pós-graduação em educação, em razão da articulação presente com a Educação básica, que se tem traduzido em pesquisas que tratam das políticas públicas, da formação de professores, dos processos de ensino e aprendizagem, dentre outras temáticas.

Estudos realizados¹ destacam que muito do que os programas de pós-graduação em Educação têm pesquisado tem como foco principal a educação básica, na perspectiva de compreender os desafios e os avanços da realidade educacional brasileira.

A cada dia novos desafios são impostos aos professores no exercício da profissão, fazendo com que precisem lidar com situações para as quais não foram ou não se sentem preparados, como a interculturalidade, a diversidade, as inovações curriculares. Assim, compreender como os professores ressignificam suas práticas pedagógicas a partir de suas experiências e os contextos em que estão inseridos, se faz necessário. As metodologias de pesquisas etnográficas, pesquisa-ação e de narrativas têm possibilitado envolver os professores em atividades reflexivas em torno do fazer docente, processo esse que, ao mesmo tempo em que informa,

1 SILVA, Antonia Almeida; Márcia Aparecida Jacomini. A pós-graduação e a pesquisa sobre /na educação básica: relações e proposições. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.3, p. 629-646, jul./set. 2017. NACARATO, Adair Mendes. O PNE e a articulação da pós-graduação com a Educação Básica. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 24, n.2, p.269-280, maio/ago. 2016.



propicia a formação de todos os envolvidos. Nesta perspectiva, as pesquisas sobre formação de professores têm procurado considerar os diferentes contextos – pessoal, institucional e profissional – em que os profissionais se inserem, buscando compreender como se constituem docentes e como se desenvolvem profissionalmente. Assim, tem sido profícuo aproximá-los da pesquisa, a partir de metodologias em que se realiza a pesquisa *com* eles – e não apenas *sobre* eles –, por inseri-los em um movimento de reflexão, de aprendizagens, em que a colaboração entre universidade e escola se faz presente.

A inserção dos professores da educação básica no movimento de investigação tem possibilitado, por um lado, a ampliação do repertório de conhecimentos profissionais dos professores e a reflexão sobre a prática pedagógica e, por outro, a avaliação das propostas de formação inicial das licenciaturas e das propostas de formação continuada.

A elaboração e o desenvolvimento das políticas de formação inicial e continuada deveriam se pautar na participação e no trabalho cooperativo entre universidades, estados, municípios e as escolas de educação básica. No entanto, nem sempre essa articulação se faz presente, pois as propostas tanto de formação de professores como de mudanças curriculares são pauta de divergências, marcadas por relações de poder, que sinalizam diferentes posicionamentos políticos e teóricos.

Por certo, a articulação da pós-graduação com a educação básica é necessária, mas as políticas públicas de avaliação da pós-graduação pouco a têm valorizado², pois não reconhecem que as pesquisas dos professores da escola pública podem ter impacto social. Além disso, tampouco reconhecem o trabalho de parcerias com as redes, que envolve muito tempo, planejamento, ações e envolvimento de todos aqueles que do projeto participam (NACARATO, 2016, p. 276).

Neste contexto, pode-se afirmar que muitos são os diálogos que podem ser estabelecidos a partir da produção científica dos Programas de Pós-graduação em Educação – com as políticas públicas, a formação de professores e a Educação básica –, ao considerar-se a inserção de docentes em atividades de extensão, ensino e pesquisa, nas associações científicas, nos fóruns, em comissões de trabalho das secretarias de educação.

Os textos aqui apresentados são oriundos dessa inserção pessoal e profissional de pesquisadores de Espanha, Portugal, Argentina, Colômbia, e França e de pesquisadores brasileiros vinculados à UFMG, à UFMT, à UERJ, à UNIR, à UNEMAT, à UFU e à UFF, que discutem os desafios da prática docente da pós-

2 NACARATO, Adair Mendes. O PNE e a articulação da pós-graduação com a Educação Básica. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 24, n.2, p.269-280, maio/ago. 2016.

graduação, das políticas públicas, da formação inicial e continuada de professores; sinalizam problemáticas a serem superadas e discutidas; e propõem alternativas para pensar e fazer educação.

Assim sendo, é fundamental dar visibilidade às pesquisas, do campo teórico ou do empírico, que se propõem a refletir sobre os processos educativos em suas diferentes dimensões: política, econômica, cultural, curricular ou pedagógica.

O primeiro texto, “Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas”, nos faz indagar: Quais desafios os professores enfrentam para lidar com a diversidade intercultural? Como as políticas públicas podem e devem problematizar essa realidade? José González-Monteaudo e Miriam Zamora-Serrato, pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidad de Sevilla, problematizam que o crescimento de estudantes imigrantes nas salas de aula na Espanha é uma realidade causada pelo fenômeno migratório. No artigo, discutem a responsabilidade e o comprometimento da escola em atenção à diversidade intercultural, o referencial normativo espanhol e a abordagem às políticas educacionais voltadas para a inclusão. Na intenção de abordar o tema de forma integrada, foram analisados documentos relativos às instituições públicas do terceiro setor e pesquisas científicas. Os desafios dos professores são destacados, assim como a influência da formação na proposição de uma resposta pedagógica adequada. Conclui-se que o exercício da docência exige capacitação em interculturalidade, para gerar atitudes, valores e práticas que promovam a diversidade como um enriquecimento para todos.

A pesquisadora Helena Amaral da Fontoura, em seu texto “Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades”, apresenta indagações sobre como nos constituímos professores e professoras a partir da assunção de nossa identidade. Propõe questões no campo da formação docente, com objetivo de pensar a apropriação do lugar docente. A reflexão se pauta na pesquisa de cunho qualitativo, que entende o sujeito como parte integrante do processo da pesquisa. O texto contribui para a reflexão sobre uma formação de professores democrática e atribui outra dimensão às questões apresentadas, pela teoria e prática e pelo ensino e aprendizagem, para o debate da Didática. Destaca a importância de valorizar o professor, bem como os espaços em que atua, caso se deseje a melhoria da educação brasileira.

Maria Mercedes Jiménez Narváez, pesquisadora colombiana, no artigo “La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación”, inclui alguns elementos conceituais e metodológicos que orientaram o desenvolvimento da linha de pesquisa sobre a formação de professores de ciências naturais, na perspectiva do grupo de pesquisa em educação científica – PiEnCias. A autora destaca que a inserção profissional dos docentes é um dos temas em que concentra

os diversos estudos e pesquisas que estão incentivando alternativas para avançar na relação entre formação e pesquisa docente. Diversas metodologias têm sido utilizadas: o estudo de caso, a abordagem biográfico-narrativa, os grupos de discussão e a pesquisa-ação-formação. Os resultados obtidos nas diversas pesquisas, com professores em formação inicial e com professores iniciantes, mostram a necessidade de continuar conduzindo estudos em que os participantes possam aprender a tomar decisões e reconhecer-se como membros de uma comunidade acadêmica que tem como desafio melhorar continuamente a sua prática pedagógica.

No artigo “Residência pedagógica: afinal, o que é isso?”, Juliana Batista Faria e Júlio Emílio Diniz-Pereira revelam resultados de um estudo que buscou compreender a temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, tomando por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que tenha sido inspirada por alguma ideia de residência pedagógica. De modo geral, a ideia de residência pedagógica faz menção à residência médica na formação complementar dos cursos de Medicina. No Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como “residência educacional”, “residência docente” e “imersão docente”, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. Ponderam que até o momento se mostra frágil qualquer escolha de terminologia, ou mesmo de uma definição para o que seria a *residência* no contexto educacional brasileiro. Mencionam os autores que, para além do que pode ser e significar a *residência pedagógica*, é preciso analisar o comprometimento do Estado brasileiro com a educação pública e gratuita, considerando os princípios democráticos, o que perpassa por considerar também as condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais professores que já atuam.

Ao problematizar as políticas curriculares, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, no artigo “Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo”, discute a normatividade que anima a pretensão democrática da política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de realizar a formação de um sujeito universal abstrato. A partir de uma pesquisa mais ampla de matriz pós-estrutural, foca o texto da BNCC, divulgado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017, para discutir a inconsistência e os limites dessa pretensão e defender a potência política da noção de democracia radical e plural no pensamento pós-fundacional e pós-estrutural da teoria do discurso para a luta por educação. O desejo de um currículo igual em todo país e que ele seja igual para todas as escolas é questionado pela autora. Alerta que a imagem do “sujeito unitário, fonte última de consciência e ação”, impede pensar a educação como algo que escapa à norma e ao padrão. Assim, ao permanecer nesta via, busca-se outra coisa, o conforto, talvez, e não educação.

Em “Educação básica e gestão da escola pública”, Ana Maria Falsarella, discute a gestão da escola básica pública de questões referentes à autonomia, à democratização do ensino e à construção de espaços de formação continuada. Em um texto explicativo que sistematiza parte dos estudos feitos pela pesquisadora entre 2001 e 2018, ela analisa o discurso oficial disseminado pelas políticas educacionais e as contradições observadas quando de sua efetivação. Trata-se de texto explicativo que sistematiza parte dos estudos feitos pela pesquisadora entre 2001 e 2018. A autora conclui que a gestão democrática não está relacionada somente à escola, mas a todas as instâncias do sistema educacional. Destaca que a relação entre órgão central e unidades escolares deve estar baseada num diálogo que reconheça a cultura e a autonomia das escolas. No entanto, no Brasil, ainda há muito a investir na construção de ações integradoras e solidárias entre as esferas públicas.

Ao problematizar a necessidade urgente de mudanças no sistema educacional brasileiro, Fábio Santos de Andrade, no texto “Desafios da prática docente: diálogos com a Educação Social”, ressalta que mudanças devem ocorrer no âmbito dos governos, das escolas, das comunidades e das famílias, para, assim, dotar a escola de autonomia e torná-la participativa e democrática. O texto, partindo da reflexão sobre a escola atual e sua função formadora de seres humanos reflexivos, críticos e politicamente engajados, traz a Educação Social como aporte teórico-metodológico para a formação de educadores comprometidos com a vida, com o respeito às diversidades, com a educação humanizada e com a luta pela justiça social. Enfatiza que a convivência entre educador, crianças e/ou adolescentes promove um encontro de saberes, capaz de produzir mudanças significativas em todos.

O pesquisador Patrick Paul, no artigo “*L'éducation entre reproduction de programmes et formation de soi: l'importance du trajet anthropoformateur*”, problematiza que existem diferentes formas de “pensar o mundo” e produzir conhecimento. A compreensão dos nativos do mundo ao seu redor é, por exemplo, muito diferente da de um cientista. Cada ser humano é formado através de sua própria experiência (conhecimento experiencial) e através de uma série de conhecimentos formais que interpreta os fenômenos selecionados, dando sentido à sua leitura. Esse entendimento está associado, para falar uma linguagem acadêmica, ao posicionamento epistemológico que permite analisá-los. Esta observação evoca a noção de paradigma (Thomas Kuhn), que pode ser definido como uma representação do mundo construída por necessidades sócio-históricas, uma maneira de ver e pensar mais frequentemente implícita na sociedade, mas que repousa, no entanto, sobre uma fundação perfeitamente definida culturalmente (um modelo teórico, um fluxo de pensamento). A questão de « *l'Anthropos* », do

homem deve, ao final, considerar a realidade mais profunda, vital, intuitiva e criativa da consciência humana, de maneira a dar sentido à vida.

Três textos abordam questões específicas em relação à pós-graduação em Educação. O pesquisador Ricardo Antonio Castaño Gavira discute o papel e o projeto político pedagógico da universidade pública. Destaca que os modelos pedagógico e curricular atendem aos planos da gestão universitária e tem relação com os processos de formação profissional docente e a capacidade de mudanças nos currículos nos contextos de territórios. O autor ressalta a importância e o compromisso que os programas de pós-graduação devem assumir para a consolidação do projeto educativo universitário.

O texto “Impasses e desafios para uma avaliação formativa em Programas de Pós-graduação”, de Maritza Maciel Castrillon Maldonado e Loriege Pessoa Bitencourt, da UNEMAT, trata dos impasses e dos desafios para uma avaliação formativa na pós-graduação. A partir da avaliação quadrienal de Programas de Pós-Graduação em Educação (2013-2016), tomando por base normatizações e limites do documento da Área de Educação – CAPES, da Plataforma Sucupira, e também a realidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT - PPGEduc/UNEMAT, cartografam-se alguns impasses e problematizam-se desafios para se constituir uma avaliação mais formativa no quadriênio 2017-2020. As autoras ressaltam que talvez consigamos, ao narrar, cantar, descrever, fotografar, questionando, compondo, criar encontros que propiciem sensibilidades éticas, políticas e estéticas na avaliação de Programas de Pós-Graduação em Educação.

O artigo “Pós-graduação em Educação: a Dialética da Teoria e Método”, de Maria de Fátima Cardoso Gomes e Denise Alves Araújo, discute a articulação entre a Teoria Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, pressupostos teórico-metodológicos para pesquisas em sala de aula. A dialética entre teoria e método é apresentada com base em pesquisa realizada na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, em Belo Horizonte, no ano de 2015. Os eventos analisados revelam como professora e estudantes das turmas pesquisadas produziram sentidos para conceitos matemáticos. Os resultados indicam que a cognição social é situada como algo que não ocorre dentro das mentes das pessoas, mas que se constitui nas suas vivências, mediada pela instrução escolar. Consideram fundamental ensinar e aprender conteúdos escolares como *Atividades Humanas*, distanciando-se da aquisição de habilidades individuais, uma vez que as atividades acontecem com pessoas, entre pessoas, exigindo um planejamento coletivo, para que todos possam participar e usufruir das oportunidades de aprendizagem do ensino. As pesquisadoras Márcia Martins de Oliveira Abreu e Adriana Pastorello Buim Arena, no artigo “A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização”, discutem a possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de

apropriação da língua escrita, tendo como suporte textos construídos e utilizados socialmente. Na publicação, as autoras tratam do uso da letra maiúscula durante o processo de alfabetização, em pesquisa realizada com uma turma de 1.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal de ensino localizada na cidade de Uberlândia/MG. Entre alfabetizadores ainda existe a crença de que as letras em caixa alta são mais simples para serem aprendidas e, por esse motivo, é oferecido às crianças pequenas esse tipo de letra. As autoras concluem que, desde o início do processo de alfabetização escolar, tanto as diferenciações entre as letras maiúsculas e minúsculas como a explicitação do espaço em branco e sua função de separar as palavras, devem ser apresentadas às crianças desde o início do processo de alfabetização escolar. Assim, o trabalho realizado partindo da materialização gráfica do texto se apresentou profícuo tanto para a aprendizagem da língua escrita como para a apreensão das possibilidades discursivas apresentadas. Os resultados indicaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho com a dupla caixa auxiliou qualitativamente o processo de alfabetização.

O artigo “Peter Pan e infância eterna: sob o signo da criança heroica”, de Alberto Filipe Araújo, Joaquim Machado de Araújo e Iduína Mont’Alverne traça o retrato de Peter Pan como criança que persiste em manter o estado de infância e apresenta a sua natureza mítica e arquetipal. Ancora-se nos contributos de Jung, da história da mitologia e da hermenêutica simbólica de Gilbert Durand. Das lições advindas da leitura e da análise da obra de Barrie, é preciso recordar que as pessoas crescidas se esquecem de alçar voos, pois se afastam da imaginação, recalcam-na, recusam-na mesmo em nome da razão, do lado diurno, solar, patriarcal da vida, em detrimento do lado noturno, místico, lunar, matriarcal da vida. Concluem, destacando que é importante (re)pensar os alimentos com os quais nutrimos a imaginação, pois é através das experiências cotidianas, da imaginação, que enriquecemos a nossa alma e o imaginário. E somente ao se permitir alçar voos é que se pode transitar entre o prosaico (a razão, o denotativo) e o poético (o sentir, o conotativo) da vida.

“Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación”, artigo da pesquisadora argentina Paula Cristina Ripamonnti, apresenta uma reflexão sobre o lugar e as modalidades da prática docente em contextos formativos. A intenção é articular notas de natureza crítica que possam abrir-se a outras ações na formação de formadores, a partir de um pensamento singular e único, sem pretensão de generalização e atendimento ao exercício docente como prática de reinícios. A partir de um texto de Foucault que caracteriza o Glocal como contrespaços reais e possíveis, o trabalho analisa as narrativas como uma modalidade de formação que inclui outras textualidades, bem como locais de aprendizagem compartilhados (comunidades de Inquérito). Destaca



a autora que não podemos deixar de pensar que a filosofia tem algo a oferecer para a compreensão e a efetivação desses processos.

Em “Hecceidade: formação como individuação sem sujeito”, o pesquisador Silas Monteiro apresenta ensaio que explora o conceito, usado por Deleuze e Guattari, de *hecceidade*, criado por Duns Scot. Sua estrutura é nominada pelo termo *lembranças*, para seguir o texto “1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível”, de Deleuze e Guattari. Coube bem a estrutura: lembrança remete à palavra grega *alêtheia*, comumente traduzida por “verdade”. Ao mesmo tempo, esse texto remete a episódios autobiográficos inspirados pelo opúsculo de Derrida: *O animal que logo sou*. Ao ser feita breve crítica ao conceito de sujeito como ordenador da vontade e do raciocínio, pensa-se o conceito de *hecceidade* como individuação sem sujeito. Conclui o autor, questionando: “Uma aula é ensaiada. Ora, porque não tornar isso mais radical? Por que não colocarmos aulas em cartaz? Por que imaginar que aulas podem ser epifanias, visitas dos espíritos que aparecem subitamente e que se perdem, restando apenas a memória da visita? Por que não profanar esse espaço? Sala de aula é espaço profano, ou, no jargão deleuziano, espaço-tempo”.

As pesquisas aqui reunidas e compartilhadas por pesquisadores da América Latina e da Europa, que adotam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, convidam à leitura e à reflexão sobre a *Pós-graduação em educação: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e Educação Básica*. Não é, pois, sem razão que nos apraz deixar nosso convite à leitura dos textos que abarcam temáticas emergentes, na intenção de contribuir para a análise dos desafios inerentes à Educação Básica e à Educação Superior no Brasil.

Profa. Dra. Filomena Maria Arruda Monteiro
 Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma
 Seminário Educação 2018



Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas

Teachers and the challenges of diversities and migration in Spain: training and educational policies

José González-MONTEAGUDO¹

Miriam Zamora-SERRATO²

Resumen

El crecimiento del alumnado inmigrante en las aulas en España es una realidad originada por el fenómeno migratorio. En este artículo, analizaremos la responsabilidad y compromiso de la escuela en atención a la diversidad intercultural. Se comenta el marco normativo español y el planteamiento de las políticas educativas orientadas a la inclusión. Desde el punto de vista metodológico, se han examinado documentos relativos a instituciones públicas, tercer sector e investigaciones científicas para abordar el tema de forma integral. Se destacan los desafíos del profesorado ante esta situación y cómo influye la formación para ofrecer una respuesta pedagógica adecuada. Se concluye que el profesorado demanda formación en interculturalidad para generar actitudes, valores y prácticas que promuevan la diversidad como enriquecimiento para todos/as.

Palabras claves: Migraciones. Diversidad cultural. Educación intercultural. Profesorado. España.

Abstract

The growth of immigrant pupils in the classrooms in Spain is a reality originated by the migratory phenomenon. In this article, we will analyze the school's responsibility and commitment to diversity. It traces how this challenge is included in the regulatory framework of Spain and the approach of educational policies aimed at inclusion. From the methodological point of view, documents relating to public institutions, the third sector and scientific research have been examined in order to approach the subject in a comprehensive manner. The challenges faced by teachers in this situation are highlighted, as well as the influence of training in offering an adequate pedagogical response. It is concluded that teachers demand training in interculturality in order to generate attitudes, values and practices that promote diversity as an enrichment for all.

Keywords: Migrations. Cultural diversity. Intercultural education. Teachers. Spain.

- 1 Profesor titular de la Universidad de Sevilla. Doctor en Pedagogía por la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: teorías educativas contemporáneas; procesos de enseñanza-aprendizaje; prácticas y políticas innovadoras en universidades; estudiantes universitarios no tradicionales; investigación etnográfica y biográfico-narrativa. Durante el año 2018, ha sido responsable en España de tres proyectos europeos: CAPTIVE (Violencia de género contra las mujeres inmigrantes), ELEF (Formatos de aprendizaje para la democracia y la ciudadanía) y QUAMMELOT (Educación y aprendizaje de alumnado inmigrante / Formación de profesores en línea). Email: monteagu@us.es
- 2 Técnica de Investigación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad de Sevilla (España). Graduada en Pedagogía. Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional. Email: mzamora6@us.es

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 275-296	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Migraciones, diversidad e interculturalidad: el contexto reciente en España³

Las causas, impactos y consecuencias de los movimientos de población intranacionales y transnacionales se han convertido en tema de estudio recurrente en las ciencias sociales (MICOLTA-LEÓN, 2005). El fenómeno de la migración es global, complejo y cambiante. La migración afecta tanto a las personas que migran como a las personas del lugar de acogida (GUICHOT-MUÑOZ; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2015). La migración se define como “el traslado se realiza de un país a otro, o de una región a otra lo suficientemente distinta, por un tiempo prolongado como para que implique vivir en otro lugar y desarrollar las actividades de la vida cotidiana” (MICOLTA-LEÓN, 2005, p. 61).

Desde 1990 España es uno de los países de Europa que recibe más inmigrantes. A finales de 2009, residían en España cinco millones y medio de personas extranjeras (GUICHOT-MUÑOZ; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2015). En España existía una preocupación por la integración de los extranjeros y el reconocimiento como ciudadanos. Por ello, en el año 2000 se aprueba la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta ley fue reformada en 2003 para mejorar la respuesta de atención a este colectivo (BERNABÉ-VILLODRE, 2013). Durante el periodo comprendido entre 2007 y 2012 en todas las regiones española se ha incrementado la presencia de inmigrantes. Sin embargo, según datos de 2014, casi el 70% de las personas inmigrantes se concentraba en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía (NIETO-MERINO, 2015). En un principio, la población española consideraba como favorable la llegada de inmigrantes y la diversidad cultural como algo enriquecedor. A partir de la crisis

3 Este artículo se deriva del Proyecto Europeo Erasmus+ QUAMMELOT (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open Access - Online Teacher Training. Referencia: 2017-1-IT02-KA201-036610; enero de 2018 a agosto de 2020). El proyecto tiene como objetivo reforzar la profesionalidad de los docentes a través de la cooperación europea, mediante la investigación, intervención y formación para promover la integración social y educativa de los alumnos y menores de origen inmigrante en las escuelas secundarias. En este proyecto participan seis socios académicos y no académicos de cuatro países europeos: Dinamarca, España, Grecia e Italia. La coordinadora general del proyecto es la Dra. Raffaella Biagioli (Universidad de Florencia, Italia). El coordinador del proyecto en España es el Dr. José González-Monteagudo (Universidad de Sevilla). La información y los puntos de vista expuestos en esta publicación son los de sus autores y no reflejan la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones y organismos de la Unión Europea ni ninguna persona que actúe en su nombre podrá ser considerada responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.

económica, las actitudes durante el periodo 2008-2013 han ido cambiando. La población nativa ha comenzado a considerar que la población inmigrante es un factor de competencia en el mercado laboral (NIETO-MERINO, 2015).

Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2017 residían en España 4.572.807 personas extranjeras, lo que representaba aproximadamente el 10% del total de la población residente en España. Esto muestra la relevancia del fenómeno de inmigración en España. Entre enero y octubre de 2018 han llegado unos 54.000 extranjeros a España, un 146% más que en el mismo periodo del año anterior, según datos de la Comisión Europea. El 98% de las llegadas provenían de Marruecos. Aunque la cifra de fallecimientos en los itinerarios migratorios no se conoce con exactitud, a lo largo de 2018 casi 600 personas han muerto en la ruta hacia España, según datos de la Organización Internacional para las Migraciones, dependiente de la ONU (EL PAÍS, 2018).

En busca de soluciones, España se resiste a pedir ayuda a Europa ante el desafío migratorio, pues argumenta que lo que necesita de la Unión Europea es más fondos para los países de origen y tránsito de los flujos migratorios. Además, los movimientos migratorios han calado en el conjunto de la sociedad, así lo demuestran también los datos sobre la formación de parejas mixtas o binacionales. El fenómeno de las parejas binacionales es una consecuencia de la entrada masiva de los inmigrantes en nuestro país. Se considera matrimonio binacional al matrimonio que está formado por cónyuges de naciones diferentes. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018), en 2017 se registraron en España 23.982 matrimonios mixtos, lo que supone el 15,34% del total. En este sentido, en España se habla de la nueva generación mestiza. Esta nueva situación ha favorecido la disminución de estereotipos y de prejuicios hacia la población inmigrante (RAMAJO, 2013). En agosto de 2018 la vicepresidenta del Gobierno español, Carmen Calvo, reivindicó la identidad “mestiza” de España, a la que consideró “un gran pasillo geográfico” con una “extraordinaria diversidad interna”. En sus palabras: “No hay mejor educación que la cultura, ni mejor cooperación, ni mejor política internacional que la cultura, porque desde la cultura somos libres, diversos y nos podemos reconocer, encontrar y desde ella nos debemos respetar” (EUROPA PRESS, 2018). En julio de 2018, el nuevo Gobierno español del Partido Socialista aprobó la norma que recupera la sanidad universal, cumpliendo uno de sus principales compromisos, que era devolver a los ciudadanos los derechos laborales y de salud, reducidos por el gobierno del Partido Popular como estrategia para enfrentar la crisis económica. Con esta norma, los inmigrantes en situación irregular tendrán derecho a la asistencia sanitaria en igualdad de condiciones con los españoles, sin tener que justificar su residencia en España (EL MUNDO, 2018).

Sin embargo, no todo son buenas noticias. Eurostat, la oficina europea de estadística, ha informado que España ocupa el quinto lugar por la cola en el ranking de la Unión Europea (UE) sobre tasa de empleo. En España, la tasa de empleo en 2017 fue de solo el 66,4%, mientras que la media de la Unión Europea fue del 76,1%. España está por delante de Grecia (56,2%), Hungría (58,2%), Croacia (58,5%) y Letonia (63,4%). En lo más alto del ranking están Chequia (86,5%), Estonia (85,1%) y Reino Unido (84,3%). Como solución, la UE se ha marcado como objetivo que el 75% de los migrantes tengan trabajo en 2020. Este criterio se cumple sólo en un 9% de las regiones europeas en cuanto a la tasa de empleo para ciudadanos no comunitarios; y en el 55% de las regiones respecto a la tasa de empleo de ciudadanos de otros países de la UE (EXPANSIÓN, 2018). Con lo que respecta a la región de Andalucía, en el sur de España, por su situación geográfica, su clima y su mercado laboral, se ha convertido en una región que ha pasado de enviar emigrantes fuera a una región de inmigración y acogida para personas de diferentes países (GOENECHEA; IGLESIAS-ALFÉREZ, 2017).

Como hemos comentado, el fenómeno de la migración provoca cambios en todos los sectores sociales. En relación a esta transformación, el proceso de integrar a esos “otros” en nuestras vidas puede atender a una de estas tres perspectivas teórico-prácticas sobre la diversidad cultural: asimilacionista, multiculturalista e interculturalista (DURÁN-MUÑOZ, 2011). Siguiendo a Besalú (2002), el asimilacionismo considera la diversidad cultural un problema y concibe la diferencia cultural como un déficit; el multiculturalismo hace referencia a la convivencia de diferentes culturas dando prioridad al grupo de pertenencia, siendo considerado el superior; el interculturalismo, finalmente, se basa en el respeto y la tolerancia por cada cultura para construir una sociedad diversa, cohesionada y democrática.

La institución educativa no ha quedado al margen de estos procesos migratorios, pues se ha producido una llegada masiva de alumnado inmigrante desde finales de los noventa del siglo pasado, y esta llegada continuó creciendo hasta el curso 2013-2014 (GOENECHEA; IGLESIAS-ALFÉREZ, 2017). En este contexto, el objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿El profesorado está formado para trabajar la diversidad cultural en el aula?; ¿Cuáles son los retos que supondrá esta situación?; ¿Cómo han evolucionado las políticas educativas para la inclusión educativa del alumnado inmigrante?

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa, basada en el análisis documental. Como criterio metodológico hemos seleccionado y valorado literatura científica reciente, páginas webs relevantes y documentos de

entidades públicas, privadas y del tercer sector. El análisis documental consiste en generar un nuevo conocimiento a través de la recogida, selección y revisión de los datos. El objetivo es elaborar un nuevo documento con información más unificada y contrastada, procedente de diferentes fuentes (GÓMEZ-FERRI; GRAU-MUÑOZ; GIULIA-INGELLIS; JABBAZ, S/F; HERNÁNDEZ-AYALA; TOBÓN-TOBÓN, 2016).

Este artículo se deriva del Proyecto Europeo Erasmus+ QUAMMELOT (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open Access - Online Teacher Training. Referencia: 2017-1-IT02-KA201-036610), que se desarrolla entre enero de 2018 y agosto de 2020. El proyecto tiene como objetivo reforzar la profesionalidad de los docentes a través de la cooperación europea, mediante la investigación, intervención y formación para promover la integración social y educativa de los alumnos y menores de origen inmigrante. En este proyecto participan seis socios académicos y no académicos de cuatro países europeos: Italia, Grecia, España y Dinamarca.

La finalidad es crear un curso de formación online, denominado “Tutor de acogida e inclusión de alumnado inmigrante y menores extranjeros en escuelas secundarias”, para proporcionar herramientas al profesorado para la inclusión social y educativa del alumnado inmigrante de enseñanza secundaria (12 a 18 años). Por ello, a lo largo del artículo se incluirán fragmentos de entrevistas que se han realizado a profesores y otros profesionales de la educación, en la región de Andalucía (España), que cuentan sus experiencias con el alumnado inmigrante y sus propuestas para una correcta integración social y educativa.

Formación del profesorado en España. El reto de la formación intercultural

Las escuelas actuales se han convertido en espacios de convivencia entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante de diferente procedencia (LEIVA, 2011). Las diferentes procedencias del alumnado generan en el aula la convivencia de diferentes culturas, lo cual requiere una adecuada respuesta pedagógica. Diversas investigaciones (SORIANO, 2012; AGUADO-ODINA, 2014; AGUADED-RAMÍREZ; VILAS-BOAS; PONCE-GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ, 2010) consideran que se debe apostar por la educación intercultural como una respuesta a la diversidad, a través del respeto y la aceptación de las culturas presentes en la clase, el centro educativo y la sociedad en su conjunto.

Actualmente, para pertenecer al cuerpo de profesores en España hay que acreditar un título universitario (licenciatura, ingeniería, arquitectura o título de grado correspondiente) y cursar un master homologado y obligatorio de formación del profesorado. Este master es un título profesionalizante, necesario para el ejercicio de la docencia en Enseñanza Secundaria en los centros públicos y privados del Estado español. Dependiendo de cada universidad, el master recibe un nombre diferente, siempre haciendo referencia a los términos de formación, enseñanza, profesorado o similares. En la Universidad de Sevilla recibe el título de “Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato y Formación Profesional”. El contenido de este master es similar a nivel nacional, siguiendo indicaciones de la normativa vigente. Este Máster se implantó en el curso 2009/2010, y amplía la formación que existía en España para capacitar al profesorado. Anteriormente se realizaba un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP).

Este master tiene una duración de un curso académico y capacita profesionalmente al profesorado de Educación Secundaria en España. La formación de esta titulación proporciona las competencias, las destrezas y las habilidades exigidas por la normativa vigente a los futuros profesores de estos niveles educativos. El fin de este master es capacitar al futuro profesorado para que enseñe los contenidos del área del saber correspondiente al título en el que se formó previamente, actuando profesionalmente como miembro de un equipo docente, participando en el marco de una comunidad educativa ubicada en un contexto sociocultural concreto y ejerciendo de facilitador del aprendizaje del alumnado de estos niveles educativos, llegando a ser competente en las funciones tutoriales de orientación personal, académica y profesional.

Una vez que el profesorado se ha incorporado al sistema educativo formal, hay una oferta de cursos de formación permanente y de desarrollo profesional, coordinada desde los Centros de Formación del Profesorado (CEP). El problema es que desde los CEP no se realizan actuaciones específicas sobre la diversidad cultural, las migraciones, el alumnado inmigrante y los procesos de adaptación e integración educativa del alumnado de origen extranjero. Actualmente, la mayoría de los cursos se refieren a las nuevas tecnologías, la innovación educativa, las metodologías activas de aprendizaje y el asesoramiento y apoyo a los centros educativos.

En España se planea la necesidad de un cambio en la formación permanente del profesorado, adaptado a las demandas de la sociedad globalizada y cambiante en la que vivimos. Sin embargo, “la educación es uno de los ámbitos sociales a los que más le cuesta cambiar” (DÍEZ-PALOMAR; FLECHA-GARCÍA, 2010, p.19). El propio profesorado lo corrobora: “Me

parece interesante desde el punto de vista que hemos tenido alguna pequeña formación a nivel de idioma o de cultura. Yo creo que todas esas cosas siempre generan empatía en el alumno. Y eso viene muy bien” (Palabras de un Profesor de Secundaria, Sevilla, España, 2018).

Recientes investigaciones han corroborado que la formación del profesorado en educación intercultural es escasa, tanto en la formación inicial como en la permanente. Se ha incrementado la oferta formativa sobre migraciones, alumnado inmigrante, educación intercultural e inclusión educativa. Sin embargo, estas acciones formativas no consiguen implicar al profesorado, no se adquieren competencias interculturales y se tratan aspectos culturales limitados al folclore y a cuestiones estéticas. Como consecuencia de ello, el profesorado no sabe intervenir en un aula diversa, con presencia de alumnado con diferentes características y necesidades (GOENECHEA, 2016; BORREGO-LÓPEZ, 2015; GOENECHEA, 2008; PEÑALVA-VELEZ; SORIANO, 2010). Según Escarbajal-Frutos y Morales-Cánovas (2016, p. 159) “no existe una interculturalización del curriculum, sino un maquillaje denominado intercultural en actividades e iniciativas escolares puntuales no imbricadas en el curriculum escolar (...) la formación intercultural no tiene sentido si no atiende a principios de respeto y comunicación”.

Los planes de estudio de los grados universitarios no detallan materias propuestas con contenido, objetivo y metodología para desarrollar actitudes interculturales; en este sentido, no se puede hablar de formación permanente si previamente no ha existido formación inicial (PEÑALVA-VELEZ; SORIANO, 2010). La formación inicial universitaria es fundamental para erradicar los estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias relativos al alumnado inmigrante, para formar alumnos en el marco de una sociedad intercultural, democrática e inclusiva (NAVARRO-BARBA, 2015; ESCARBAJAL-FRUTOS; LEIVA, 2017). Posteriormente, desde los Centros del Profesorado se debería de promover una formación permanente de los docentes que impulse acciones formativas relacionadas con la interculturalidad, para intervenir con el alumnado inmigrante en los centros educativos mediante el análisis y la reflexión sobre la práctica escolar, de manera que sea posible cuestionar y transformar las teóricas y las prácticas de los docentes.

Un profesor que trabaja en una institución educativa para favorecer la inclusión y la interculturalidad debería de tener, como mínimo, algunas actitudes muy precisas: “compromiso con las causas de los grupos culturales marginados en defensa de la dignidad e igualdad; tolerancia horizontal activa y valoración de lo diferente; apertura al mundo, abierto a las innovaciones y a las propuestas novedosas” (ESCARBAJAL-FRUTOS, 2010, p. 171).

Legislación educativa en España: la diversidad cultural en el currículo

“Desde el comienzo de los años noventa encontramos en España una fuerte coexistencia entre la atención a la diversidad cultural, el discurso programático de la interculturalidad y el análisis de realidades escolares vinculadas a la presencia de colectivos minorizados calificados de problemáticos (...) fundamentalmente, estudios vinculados a la presencia de alumnado de origen extranjero o hijos de familias inmigrantes extranjeras” (GARCÍA-CANO; MÁRQUEZ-LEPE; ANTOLÍNEZ-DOMÍNGUEZ, 2016, p.254).

En 1970 se aprueba en España la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). En el Artículo dos se indica: “Los extranjeros residentes en España tendrán derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita”. En el Artículo cuarenta y ocho, se dice: “Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española”. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), recoge en su artículo primero los derechos educativos básicos, que son idénticos para nacionales e inmigrantes. En el Artículo segundo, se reconoce que la actividad educativa está orientada a diferentes fines, entre ellos se destaca la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. Con esta ley comienza el reconocimiento de la diversidad en los centros educativos. En el Artículo sexto se menciona el derecho a: “Recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, (...) que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”. La LODE es la primera ley educativa que cumplió con las expectativas constitucionales.

Cinco años más tarde, en 1990, se aprueba la Ley Orgánica General del Sistema educativo (LOGSE). Esta ley propone medidas concretas para atender a las desigualdades y establece medidas compensatorias, haciendo referencia a la necesidad de atender al alumnado inmigrante y dar respuesta educativa a las diferencias culturales. En esta ley aparecen y se institucionalizan términos como diversidad o inclusión (GARCÍA-CANO; MÁRQUEZ-LEPE; ANTOLÍNEZ-DOMÍNGUEZ, 2016). En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Este documento incorpora términos

como pluralidad sociocultural, compensación educativa, escuela integradora o lenguas de acogida. En el año 2002, entra en vigor la Ley Orgánica de Calidad (LOCE), la cual no llegó aplicarse tras la llegada a la presidencia del gobierno el Partido Socialista. Esta ley supone un retroceso en lo que se refiere a la democracia en las escuelas y un retroceso para la escolarización del alumnado de procedencia extranjera. Seguidamente, en 2006 se aprueba la Ley Orgánica de educación (LOE), que se caracteriza por establecer como principio básico la atención a la diversidad del alumnado y responder a las demandas educativas sin exclusiones:

Artículo único «b): La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.»

La LOE definió “a la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos, y que atienda a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden” (LEIVA; ESCARBAJAL-FRUTOS, 2011, p. 395). Posteriormente, surge la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), que continúa manteniendo el mismo enfoque. Por último, nos referimos al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 3 de enero de 2014). En esta norma, por lo que respecta al currículo de la educación secundaria obligatoria, además de los objetivos relativos al rechazo a la violencia y los prejuicios y a la resolución pacífica de los conflictos contempla, también se contempla el conocimiento, valoración y respeto de la cultura propia y de otras culturas.

Siguiendo directrices de la normativa nacional, cada región tiene capacidad para organizar el sistema educativo dentro de su ámbito geográfico de competencia. Cada región elabora sus propias políticas, por lo cual se ha ido creando una normativa regional muy heterogénea. Algunas regiones se han centrado de manera específica en planes de atención a la diversidad, y en medidas organizativas y curriculares; en cambio, otras regiones han aprobado normas más generales (ARROYO-GONZÁLEZ, 2013).

Políticas educativas hacia la igualdad de oportunidades, la inclusión y la diversidad

En 1994, en la Declaración de Salamanca, se acuerda: “Los sistemas educativos deberían ser diseñados para recoger las características y necesidades (...) Las escuelas con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando educación para todos” (UNESCO, 1994: 2). En España el alumnado inmigrante comenzó incorporándose al sistema educativo a través de un modelo asimilacionista y compensatorio, para evolucionar posteriormente a un enfoque más integral y complejo basado en la inclusión educativa (ESCARBAJAL-FRUTOS, 2010). El término de escuela inclusiva se refiere a una escuela para todos, independientemente de las características y diferencias por motivo de cultura, raza, religión, lengua o capacidad (BARRIO-DE LA PUENTE, 2008). Según Gómez (2005, p. 204), “surge el reto de atender a toda esta diversidad para prevenir, evitar o reducir el fracaso escolar y todas las formas de exclusión social por marginación, inadaptación y discriminación”.

Desde principios del XXI se han desarrollado políticas educativas para atender a las necesidades del alumnado extranjero. Las medidas planteadas se realizaban con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión educativa del joven inmigrante. Sin embargo, estas acciones siempre iban encaminadas a la compensación del déficit: enseñanza del español con las aulas de ATAL a principios del 2000; transmisión de la cultura española; características y normas del centro educativo, etc. (GOENECHEA; GARCÍA-FERNÁNDEZ; JIMÉNEZ-GÁMEZ, 2011; MARTÍNEZ-USARRALDE; LLORET-CATALÁ; CÉSPEDES-RICO, 2016). De forma puntual y como actividad ajena al currículum, el profesorado realizaba acciones como la “Semana cultural”, en la que se trabajaban las distintas culturas. Estas prácticas no conducen a la profundización y la reflexión sobre la interculturalidad para favorecer el respeto a la diversidad cultural, y normalmente se cae en los prejuicios y estereotipos que abundan en la sociedad (MERINO-MATA; LEIVA, 2007). Las prácticas educativas que incluyen las diferentes culturas, lenguas, la diversidad, etc., se englobaban como “interculturales”. Sin embargo, se realizan estrategias basadas en la multicultural de los centros, incluso algunas prácticas educativas se caracterizaban por el carácter asimilacionista o etnocéntrico, contrarias a los principios interculturales” (GOENECHEA; GARCÍA-GARCÍA, 2011). Diversas investigaciones plantean la importancia de construir escuelas inclusivas con carácter intercultural que tengan en cuenta las diferencias del alumnado y apuesten por una metodología que valore conocimientos previos,

valores, ideas y sentimientos del alumnado, reconociendo la diversidad dentro del grupo de clase (ESCARBAJAL-FRUTOS, 2010; GARCÍA-CANO TORRICO, 2016; LEIVA, 2013).

Se debe transformar el imaginario social y desde los centros educativos se debe abordar la diversidad cultural como un valor que aporta beneficios tanto para el alumnado autóctono como para el alumnado inmigrante: convivencia de diferentes culturas, empatía y respeto a lo diferente (GÓMEZ-JARABO, 2015). En palabras de una profesora de Secundaria (Málaga, España, 2018): “Recibir tantos inmigrantes no tiene por qué ser visto de una manera negativa, yo creo que todo lo contrario. Le tenemos que dar la vuelta, tenemos que decir: ‘qué dices, es un luzazo’”. Se trata de contribuir a hacer realidad una escuela abierta a la comunidad, que colabore con el tejido asociativo y con las instituciones para la construcción de una sociedad inclusiva.

En septiembre de 2011, el Consejo de Ministros del gobierno de España aprobó el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. El principal objetivo del Plan 2011-2014 fue fortalecer la cohesión social, en un contexto migratorio caracterizado por la reducción de flujos de entrada de inmigrantes. Este acuerdo pretendía reforzar tanto los instrumentos y políticas de integración como los servicios públicos y de participación, para garantizar el acceso de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad. Este Plan se basó en cuatro principios que inspiran la acción estratégica que se diseña en este Plan. Los objetivos propuestos fueron:

“1º El principio de igualdad y no discriminación, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y española, dentro del marco de los valores constitucionales básicos.

2º El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes.

3º El principio de inclusión, que implica la creación de procesos que lleven a superar las desventajas sociales, económicas, personales y culturales y permitan que se esté en condiciones de gozar de los derechos sociales y ejercer la participación ciudadana superando el estatus de persona asistida y la estigmatización que conlleva la pobreza, la marginación y la exclusión.

4º El principio de interculturalidad, como mecanismo de interacción positiva entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural”. (PLAN ESTRATÉGICO DE CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN, 2011, p. 104)

Con este plan, se pretende trabajar desde la inclusión como término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas. Este Plan implicó un progreso evidente, pues dejó atrás los modelos de exclusión, de segregación y de integración en su versión reduccionista. Según Escarbajal-Frutos (2010), este Plan confirma que la inclusión aparece como un derecho humano indiscutible y como un objetivo prioritario para todos los centros educativos, basado en las comunidades de aprendizaje y en un modelo comunitario de participación social. Las comunidades de aprendizaje son proyectos colaborativos, que incluyen un conjunto de actuaciones dirigidas a la transformación social y educativa (DÍEZ-PALOMAR; FLECHA-GARCÍA, 2010). Para llevar a cabo estos proyectos, se necesita la implicación y motivación de las personas que participan, sobre todo el trabajo del equipo directivo, del profesorado y de las personas voluntarias (ORTEGA-PALACIOS; ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, 2015).

Retos para el profesorado de la diversidad intercultural y de la inclusión

Con el aumento de la inmigración, a veces pueden aumentar los conflictos, sobre todo si la diversidad cultural se considera como un problema. Como se resalta en diferentes investigaciones, “la entrada de alumnado inmigrante en los centros educativos del Estado español durante estas últimas décadas, lejos de lo que se cree, aporta un valor añadido y una oportunidad para poder interactuar con más diversidad de opiniones y visiones de nuestro entorno” (SAMPÉ-COMPTÉ; ARANDIA; ELBOJ, 2012, p. 13).

“Normalmente siempre te dicen (cuando tienen un índice alto de inmigración) que la problemática que puede existir entre las distintas culturas es grande. Nosotros nos sentimos tremendamente orgullosos, porque nuestras diferentes nacionalidades son como si fuera una. Aquí nadie se mete con nadie por el hecho de ser de otro país. (...) Aquí todos somos diferentes y todos somos iguales”. Estas son las palabras de una directora (2018) de un centro educativo de Sevilla (España) donde conviven un total de veintisiete nacionalidades.

Sin embargo, a menudo el profesorado considera que los inmigrantes son un problema en el aula, porque alteran el clima de la clase, dificultan el trabajo y deterioran la calidad de la enseñanza. Esta afirmación no parece correcta, ya que estudios recientes han concluido que la inmigración no constituye un problema escolar y la concentración del alumnado inmigrante en las aulas no incide en el fracaso escolar (ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, 2012); NAVARRO-BARBA, 2015). El profesorado, en ocasiones, tiende a etiquetar al alumnado inmigrante

de acuerdo a creencias sociales y culturales estereotipadas. Esto puede crear expectativas más bajas en los alumnos inmigrantes, en relación con el alumnado de nivel socioeconómico más aventajado o pertenecientes a la mayoría cultural y étnica. Esto influye negativamente en el desarrollo educativo, de acuerdo con la profecía que se autocumple o “Efecto Pigmalión” (CASTEJÓN-COMPANY, 2017; GÓMEZ-JARABO, 2015).

Según Ipiña (1997, p. 103-104), los docentes que quieran promover la interculturalidad deberán “tener entre sus actitudes habituales (...) deberíamos decir que son auténticas virtudes: 1) su compromiso con las causas de su pueblo y los grupos culturales minoritarios, 2) la tolerancia activa y la estimación de lo diferente, 3) la apertura al mundo y a las innovaciones”. Ante esta situación, el profesorado demanda formación para cambiar sus actitudes, valores y prácticas educativas, con el objetivo de favorecer la diversidad (BORRERO-LÓPEZ, 2015). Se hace necesario incluir la educación intercultural en los planes de estudio universitarios, así como ofertar cursos más prácticos desde los Centros de Formación del Profesorado. Peiró i Grègori y Merma-Molina (2012, p. 137) consideran que “resulta crucial el reciclaje de los profesores respecto a sus posiciones y prácticas para gestionar la diversidad cultural. El profesorado, y no sólo quienes atienden a culturas minoritarias, debe recibir una formación para la elaboración de Proyectos del Centro Interculturales”.

La formación en educación intercultural no puede limitarse sólo al profesorado, pues resulta imprescindible sensibilizar y dar a conocer las culturas minoritarias a toda la comunidad educativa. Muchas veces son las propias familias quienes perjudican a los menores, basándose en estereotipos generalizados y exagerados que simplifican al colectivo inmigrante. En palabras de un antiguo director de un centro educativo: “Lo importante no eran los alumnos extranjeros, sino los otros, los aborígenes, los autóctonos, porque claro. Es que claro, el grupo de acogida es el que tiene que conocer.” (Málaga, España, 2018).

Resulta conveniente la promoción de actividades para trabajar en colaboración con las familias organizando actividades formativas, campañas y jornadas interculturales, para difundir un mejor conocimiento de la diversidad intercultural y de sus beneficios. De esta forma, el esfuerzo realizado por el profesorado en los centros educativos puede tener continuidad en ámbitos comunitarios y familiares. Así, se puede intervenir para que no aparezcan más noticias como esta: “Los alumnos inmigrantes en España denuncian sufrir más acoso escolar” (Marzo, 2018). El alumnado inmigrante en España está más integrado en la escuela que en la media de los países de la OCDE. Sin embargo, los alumnos de origen inmigrante son cinco puntos porcentuales más propensos que los estudiantes nativos españoles a denunciar “intimidación frecuente” en el

ámbito escolar (EUROPA PRESS, 2018). No sólo hay que preocuparse por el rendimiento académico del estudiante; también hay que desarrollar interés hacia su bienestar y desarrollo personal, tanto en la escuela como en la sociedad.

Como propuesta se valora positivamente el trabajo en red para crear un espacio de profesionales comprometidos que puedan compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, centrándose en la mejora y la colaboración (TORNEL-COSTA, 2015). Resulta necesario formar equipos interprofesionales que estén implicados con el colectivo inmigrante, y en los que participen asociaciones, centros educativos, entidades públicas y otros actores sociales relevantes. (DE LA PORTILLA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2013; BORRERO-LÓPEZ, 2015).

Propuestas para trabajar la formación del profesorado, la diversidad y la inclusión en contextos migratorios

“Deberíamos de reflexionar, ya no sólo desde el punto de vista del aprendizaje puramente académico, sino también...que no dejan de ser personas. Que vienen con su cultura y su mochila. Vamos a entenderlos en toda su plenitud, no solo como alumnos y alumnas” (Profesor de Secundaria, Sevilla, España, 2018). La escuela tiene la función de dotar de recursos para que el alumnado consiga alcanzar el éxito académico, como las aulas ATAL o las adaptaciones curriculares. Los alumnos y menores inmigrantes necesitan comprensión y respeto del duelo migratorio y apoyo para la construcción de la propia identidad, entre el lugar de origen y el lugar de acogida. Los profesores son los encargados de abordar la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. Este momento es difícil debido al cambio de centro, el aumento del profesorado y la mayor exigencia académica para todo el alumnado. Los alumnos inmigrantes, junto a todos estos factores, están experimentando las dificultades del proceso migratorio y pueden tener dificultades asociadas a la adaptación cultural, a la lengua, a situaciones familiares complicadas, al rechazo en el aula y al duelo migratorio que están viviendo (ALEMANY-ARREBOLA, 2013; CANO-HILA; SÁNCHEZ-MARTÍ; MASSOT-LAFÓN, 2016).

El derecho a la educación no puede quedar limitado a la garantía de acceso y a la gratuidad de la escolarizada obligatoria, pues es imprescindible atender a las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: capacidad, cultura, procedencia, nivel económico-social, etc. (CASTEJÓN-COMPANY, 2017). Siguiendo estudios de López y Sourrouille (2013), las políticas educativas,

hoy en día, ya no sólo deben perseguir la igualdad de oportunidades educativas, sino también la igualdad en los logros educativos, a fin de que la experiencia escolar garantice el acceso a un conocimiento que habilite a todo el alumnado para su desempeño en la sociedad.

Por tanto, la institución escolar debe constituir un medio esencial para la adquisición de saberes y competencias que posibiliten una integración y participación efectiva, garantizando el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales (MARTÍNEZ-USARRALDE, LLORET-CATALÁ Y CÉSPEDES-RICO, 2016). Para equiparar las condiciones, se deben asignar recursos para mejorar las expectativas de los colectivos menos favorecidos, como el alumnado inmigrante. Estas condiciones son determinantes para “las oportunidades, los resultados y las trayectorias educativas de los jóvenes, por lo que deben situarse en primer plano al abordar la justicia educativa y el derecho a la educación” (CASTEJÓN-COMPANY, 2017, p. 15). El desafío es proponer un modelo de inclusión educativa para el alumnado inmigrante, para construir una escuela que valore a todos los individuos en su condición de ciudadanos (PEIRÓ I GRÈGORI; MERMA-MOLINA, 2012).

Se propone que el profesorado conozca las características y necesidades del alumnado inmigrante de forma más práctica, centrándose en aspectos actitudinales, reflexivos y críticos (BORREGO-LÓPEZ, 2015). El profesorado debe de crear un ambiente de acogida, inclusión y respeto en el aula ordinaria. La formación del profesorado es la pieza clave en la educación intercultural, porque debe estar capacitado para tratar con alumnos de distintas culturas y lenguas, que tienen necesidades diferentes (PEIRÓ I GRÈGORI Y MERMA-MOLINA, 2012). La formación ofrece al profesorado la oportunidad de no repetir estigmas y adaptarse a la realidad de su aula, además de estar en continuo reciclaje personal y transformación de los centros educativos (TORNEL-COSTA, 2015).

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental en la mejora de la calidad del sistema (RODRÍGUEZ-GÓMEZ; ARMENGOL; MENESES, 2017). Para conseguir que la formación sea efectiva, debe conllevar un cambio actitudinal y reflexivo que conduzca a la erradicación de estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias hacia el alumnado inmigrante (NAVARRO-BARBA, 2015; TORNEL-COSTA, 2015). Lo importante es dotar al profesorado de las habilidades necesarias para llevar a cabo la tarea educativa en la sociedad del siglo XXI. Según Soriano (2012), la educación no puede tener calidad si no es intercultural.

El objetivo debe ser formar al alumnado de todos los grupos culturales para poder adaptarse, desenvolverse y ser competente tanto el contexto de la cultura de acogida como en su cultura de origen. Esto implica superar los

enfoques asimilacionistas y reduccionistas (JULIANO, 2002). La verdadera educación intercultural se construye con diálogo y encuentro compartido basado en el respeto y la valoración de alumnado, profesorado, familias, asociaciones y otros actores educativos, mediante una dinámica de participación y de diálogo. Para conseguirlo, el centro educativo se debe de abrir a la sociedad, creando las condiciones óptimas para que las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, se involucren en la vida del centro.

No podemos olvidar que la administración educativa tiene una responsabilidad importante, pues debe asegurar que todos los alumnos y menores inmigrantes acudan a la escuela y se involucren en las actividades del centro y de la sociedad. Esto implica el planteamiento de un currículum renovado, con nuevos contenidos relativos al conocimiento de las culturas minoritarias y de su historia (PEIRÓ I GRÈGORI; MERMA-MOLINA, 2012).

Referências

AGUADED-RAMÍREZ, Eva María; VILAS-BOLAS, Susana; PONCE-GONZÁLEZ, Nicolás; RODRÍGUEZ-CÁRDENAS, Antonio, José. ¿Qué características tiene la Educación Intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? **Qurrículum**, Universidad de La Laguna, v. 23, p. 179-201. 2010.

AGUADO-ODINA, Teresa. Investigación en Educación Intercultural. **Revista Educatio Siglo XXI**, Murcia, n. 22, p. 39-57. 2014.

ALEMANY-ARREBOLA, I. El abandono escolar temprano en Melilla. *In*: López-Belmonte, L. (Coord.). **Diversidad cultural y educación intercultural**. España, Melilla: GEEPP Ediciones, p. 79-96. 2013.

ÁLVAREZ-SOTOMAYOR, Alberto. El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoraes de los hijos de inmigrantes en secundaria. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, v. 8, n. 3, p. 380-395. 2015.

ARROYO-GONZÁLEZ, María José. La enseñanza del español al alumnado inmigrante: análisis de los principales programas en el contexto escolar. **Revista educación y futuro digital**, Madrid, n. 7, p. 70-92. 2013.

BARRIO DE LA PUENTE, Jose Luis. Hacia una Educación Inclusiva para todos. **Revista Complutense de Educación**, v. 20, n. 1., p. 13-31. 2009.

BERNABÉ-VILLODRE, María del Mar. Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. **Aportaciones Arbitradas-Revista Educativa Hekademos**, v. 13, Año VI, p. 65-75. 2013.

BESALÚ, X. **Diversidad cultural y educación**. Madrid: Síntesis, Madrid, 2002, 256 p.

TORNEL-COSTA, Nuria. **Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos**. 2015. 343f. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España. 2015.

BORRERO-LÓPEZ, Raquel. **Estudio prospectivo para una formación intercultural del profesorado en la sociedad del siglo XXI**. 2015. 611f. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, Badajoz, España. 2015.

CANO-HILA, Ana Belén; SÁNCHEZ-MARTÍ, Angelina; MASSOT-LAFÓN, María Inés. Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 2, p. 1371-1387. 2016.

CASTEJÓN-COMPANY, Alba. **Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar**. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña. 2017. 480f. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. 2017.

DE LA PORTILLA, Alberto; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Formación online y Aprendizaje intercultural en red. En **II Seminario científico internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0**. Sevilla, España: AFOE y Universidad Pablo de Olavide, p. 66-78. 2013.

DÍEZ-PALOMAR, Javier; FLECHA-GARCÍA, Ramón. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 24, n. 1, p. 19-30. 2010.

DURÁN-MUÑOZ, R. Migraciones y gestión de la diversidad. **RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológica**, v. 10, n. 2, p. 131-153. 2011.

EL DIARIO ANDALUCÍA. Familias con doble acento: el 14% de los nacidos en Andalucía tiene un progenitor extranjero. **El diario Andalucía**, España, 14 de abril. 2013. Disponible en: https://www.eldiario.es/andalucia/ninos-andaluces-progenitor-extranjero_0_131937529.html

EL MUNDO. Los inmigrantes tendrán derecho a sanidad en las mismas condiciones que los españoles sin que tengan que empadronarse. **El Mundo**, España, 17 de julio. 2018. Disponible en: <https://www.elmundo.es/espana/2018/07/17/5b4dca45468aeb0f8b45b9.html>

EL PAÍS. España se resiste a pedir ayuda a Europa ante el desafío migratorio. **El País**, España, 12 de noviembre. 2018. Disponible en: https://elpais.com/politica/2018/11/11/actualidad/1541960359_906846.html

ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés. La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. **Enseñanza & Teaching**, v. 28, n. 2, p. 161-179. 2010.

ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés; MORALES-CÁNOVAS, Ana. Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. **International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)**, v. 6, p. 146-161. 2016.

ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés; LEIVA, Juan. La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 21, n. 1, p. 281-293. 2017.

ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés., SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Marta. y GUIRO-VIVES, Isabel. Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. **Revista sobre la infancia y la adolescencia**, v. 9, p. 31-46. 2015.

EUROPA PRESS. Calvo reivindica la identidad “mestiza” de España, a la que considera un “gran pasillo geográfico”. **Europa Press**, España, 1 de agosto. 2018. Disponible en: <https://www.europapress.es/cultura/noticia-calvo-reivindica-identidad-mestiza-espana-considera-gran-pasillo-geografico-20180801153937.html>

EUROPA PRESS. Los alumnos inmigrantes en España denuncian sufrir más acoso escolar y tienen más probabilidades de repetir, según OCDE. **Europa Press**, España, 19 de Marzo. 2018. Disponible en: <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-alumnos-inmigrantes-denuncian-sufrir-mas-acoso-escolar-tienen-mas-probabilidades-repetir-ocde-20180319152303.html>

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. **Boletín Oficial del Estado**, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546.

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. **Boletín Oficial del Estado**, núm. 159, de 04/07/1985, pp. 1-21.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). **Boletín Oficial del Estado**, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). **Boletín Oficial del Estado**, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

España. Ministerio de Trabajo e Inmigración, Dirección General de Integración de los Inmigrantes. **Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014**, España, 296 p. Acceso en: http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf

GARCÍA-CANO TORRICO, María; MÁRQUEZ-LEPE, Esther; ANTOLÍNEZ DOMÍNGUEZ, I. Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. **Educación XX1**, v. 19, n. 2, p. 251-271, 2016.

GOENECHEA, Cristina. ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? **Revista Española de Pedagogía**, v. 66, n. 239, p. 119-136. 2008.

GOENECHEA, Cristina. La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 85, n. 30.1, p. 111-119. 2016.

GOENECHEA, Cristina; IGLESIAS-ALFÉREZ, Cristina. Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. **Sinéctica revista electrónica de educación**, n. 48, p. 1-17. 2016.

GOENECHEA, Cristina; GARCÍA-GARCÍA, María del Carmen. Buenas prácticas en educación intercultural. En **Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía**, España, Granada: Instituto de Migraciones, 2011, p. 703-711.

GOENECHEA, Cristina; GARCÍA-FERNÁNDEZ, José Antonio; JIMÉNEZ-GÁMEZ, Rafael Ángel. Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 15, n. 3, 263-278. 2011.

GÓMEZ-FERRI, Javier., GRAU-MUÑOZ, Arantxa., GIULIA-INGELLIS, Anna; JABBAZ, Marcela. Técnicas cualitativas de investigación social.

Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. **Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia.** Acceso en: http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_4_la_organizacion_de_la_inv.pdf

GÓMEZ-CANTERO, José Andrés. Educación y creatividad. **Estudios sobre Educación**, n. 9, p. 79-105. 2005.

GÓMEZ-JARABO, Inmaculada. **Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género.** 2015. 707f. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. 2015.

GUICHOT-MUÑOZ, Elena; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. La mediación intercultural inclusiva: Retos de un proyecto europeo colaborativo. En **Actas del II Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela “La Educación Intercultural a debate”**, España, Málaga: Universidad de Málaga. 2015. p. 75-85.

HERNÁNDEZ-AYALA, Hernán; TOBÓN-TOBÓN, Sergio. Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. **Revista Ra Ximhai**, v. 12, n. 6, julio-diciembre, p. 399-420. 2016.

IPIÑA, Enrique. “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”. **Revista Interamericana de Educación**, v. 13, p. 99-109. 1997.

JULIANO, Dolores. Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. **Anuario de Psicología, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.**, v. 33, n. 4, p. 487-498. 2002.

KRAINER, Anita; GUERRA, Martha. **Interculturalidad y educación. Desafíos docentes.** Quito: Flacso Ecuador, 2016. 152 p.

LEIVA, Juan José. La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, n. 1, p. 1-14. 2011.

LEIVA, Juan José; ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés. La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. **Educatio Siglo XXI**, v. 29, n. 2, p. 389-416. 2011.

LEIVA, Juan José. De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto

universitario español. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, v. 13, n. 3, marzo-diciembre, p. 1-27. 2013.

LÓPEZ, N; SOURROUILLE, F. Desigualdad, diversidad e información. En: KISILEVSKY, M; ROCA, E. (Coord.). **Indicadores, metas y políticas educativas**. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España. 2000. p. 81-94.

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús; LLORET-CATALÁ, Carmen; CÉSPEDES-RICO, Manuel. Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, v. 29, p. 41-54. 2017.

MERINO-MATA, David; LEIVA, Juan José. El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. **El Guiniguada**, n. 15-16, p. 195-206. 2007.

MICOLTA-LEÓN, Amparo. Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. **Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia**, v. 7, p. 59-76. 2005

NAVARRO-BARBA, Juan. **Estudio de rendimiento escolar en el alumnado inmigrante y de origen extranjero en la Educación Secundaria de la región de Murcia**. 2015. 307f. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España. 2015.

NIETO-MERINO, Andrea. **El fenómeno migratorio en España en el siglo XXI**. 2015. 44f. Trabajo Fin de Grado. Universidad del País Vasco, País Vasco, España. 2015.

ORTEGA-PALACIOS, Iván; ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen. Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. **EducatioSiglo XXI**, v. 33, n. 2, p. 105-122. 2015.

PEIRÓ I GRÈGORY, Salvador; MERMA-MOLINA, Gladys. La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. **Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales**, v. 13, p. 127-139. 2012.

PEÑALVA-VÉLEZ, Alicia; SORIANO, Encarnación. Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. **Estudios sobre educación**, 18, 37-57. 2010.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, David; ARMENGOL, Carme; MENESES, Julio. La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. **Revista de Educación**, n. 376, Abril-Junio, p. 229-251. 2017.

SAMPÉ-COMPTE, Marc; ARANDIA, Maite; ELBOJ, Carmen. Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 73, n. 26-1, p. 119-132. 2012.

SORIANO, Encarnación. Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 4, p. 49-62. 2012.

TORNEL-COSTA, Nuria. **Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos**. 2015. 343f. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España. 2015.

Recebimento em: 15/12/2018.

Aceite em: 04/03/2019.

Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades

Teacher is my name:
about learning to teach and identities

Helena Amaral da FONTOURA¹

Resumo

Este trabalho traz indagações sobre como nos constituímos professores e professoras a partir da assunção de nossa identidade. Propomos questões no campo da formação docente com objetivo de pensar a apropriação do lugar docente. Nossa reflexão se pauta na pesquisa de cunho qualitativo, que entende o sujeito como parte integrante do processo da pesquisa. Para discutir o conceito de identidade docente contamos com as contribuições de Marcelo e Nóvoa. Acreditamos contribuir para a reflexão sobre uma formação de professores democrática atribuindo outra dimensão às questões atravessadas no debate da Didática pela teoria e prática e ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Identidade docente. Didática. Formação de professores.

Abstract

This work brings questions about how we become teachers from the assumption of our identity. We propose questions in the field of teacher education in order to think about the appropriation of the teaching place. Our reflection is based on qualitative research, which understands the subject as an integral part of the research process. To discuss the concept of teacher identity we count on the contributions of Marcelo and Nóvoa. We believe that we contribute to the reflection on the formation of democratic teachers by assigning another dimension to the questions crossed in the didactics debate by theory and practice and teaching and learning.

Keywords: Teacher identity. Didactics. Teachers professional development.

1 Professora Titular do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós Doutora em Educação Universidade Federal de Mato Grosso (2017). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (CNPq). Pesquisadora 2 CNPq. Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Bolsista do Programa Prociência da UERJ desde 2006. E-mail: helenaf@uerj.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 297-310	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O debate sobre a construção da identidade docente afeta os processos formativos, a reflexão sobre o papel da universidade nesse processo e ainda sobre o que significa produzir conhecimentos em nossa área, entre outros temas. Na atualidade, as instituições responsáveis pela formação de professores buscam, ao desenhar seus currículos, políticas que caminhem para a consolidação de um/a professor/a que se reconheça sujeito e ator no processo educacional de forma que a noção de identidade indique autoria e compromisso com a educação.

Reconhecemos que identidade profissional é um processo de construção marcado por contingências diversas, onde as características internas (como cada sujeito se vê e se reconhece) ligadas à sua autoimagem, e características externas (como é reconhecido por outros) se delineiam. Um aspecto importante no conceito de identidade é o reconhecimento que emana das relações sociais, trazendo com ele representações, crenças, estereótipos, já que sujeitos humanos que somos, temos a capacidade de simbolizar, de criar e compartilhar significados em relação a pessoas e objetos com os quais lidamos e convivemos.

Na construção da identidade docente, essas representações são levadas em conta, assim como o conceito de trabalho docente, de significação dos papéis sociais atribuídos ao professor, ou de crenças relacionadas às possibilidades 'salvadoras' da profissão. Construir a identidade profissional docente acontece na confluência de momentos de prática e de teoria, em que o professor, sujeito de sua formação, constrói saberes superando dicotomias e fragmentações tão características de nossos processos educacionais.

Marcelo (2009b) elabora uma longa lista do que chama de constantes no processo de construção da identidade docente, que vão desde o que intitula socialização prévia, remetendo às muitas horas que vivemos como alunos, passando pelas crenças sobre ensino, pela fragmentação do trabalho docente, pelas ideias de isolamento, do valor do conhecimento da prática, do papel dos alunos na motivação de professores, do lugar artesanal do fazer, das desconfiças com relação às inovações, do consumo de projetos prontos e do início difícil na carreira.

Tecendo considerações sobre alguns pontos sinalizados pelo autor, reiteramos que somos alunos sim por um longo período de nossas vidas e vamos acumulando saberes na área pela observação, seja para fazermos igual ou diferente do que vivemos; não somos 'vasos vazios', temos ideias e crenças quando chegamos aos espaços formativos, que condicionam nossos comportamentos e movimentos. É necessário que conheçamos o que vamos ensinar e saibamos como organizar

esses conteúdos, daí a importância de um trabalho com uma didática significada, contextualizada e refletida. Em contraposição à crença de que basta saber o conteúdo para ensinar, crença encontrada em muitos cursos de licenciaturas, podemos reiterar a importância de pensar onde se ensina, a quem se ensina e como se ensina.

Concordamos com a solidão do fazer docente, que reforça um ‘artesanato’ profissional, mas buscando refletir sobre o que fazemos em conjunto podemos minimizar os efeitos disso. Não somos consumidores de pacotes prontos ou de tecnologia pela tecnologia, mas arquitetos de nossas vidas, articulando a prática e a teoria no conjunto de nossa formação. Muitas coisas nos motivam, alunos que aprendem, reconhecimento profissional, bons salários, condições de trabalho condizentes com a complexidade do fazer docente. Sobre professores iniciantes terem turmas mais difíceis, isso pode ser um fator auxiliar no abandono da profissão, o que poderia ser contornado caso houvesse uma política de apoio ao docente em questão.

Para Ferrarezi Jr. (2003) a educação tem que ser transformadora, e para tal não se constrói pela ação do acaso. Concordamos com o autor e nos perguntamos: nesse aspecto, o que significa educar alguém? Afirmamos que educar alguém não significa apenas fazer com que decore fórmulas, normas ou regras, mas sim influenciar de alguma forma nas posturas e entendimentos desse aprendiz diante de construções históricas e cotidianas, frente à realidade pessoal e social, em uma abordagem holística.

Entendemos, com Cunha (2010), que a formação pode levar a um empoderamento dos professores que realmente se envolvem no processo, refletindo sobre e construindo sua condição de profissional da docência, ampliando sua autonomia intelectual, trabalhando valores individual e coletivamente. Os professores, para tal, precisam ter reconhecidos seus saberes e sua capacidade de produzi-los, se tornando educadores em construção, reafirmando a convicção e a pedagogia de Freire (1996, 2000).

Formação de professores

O conceito de formação, de acordo com Marcelo Garcia (1999), inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, frente a outras concepções mais técnicas. Complementa o autor afirmando que o conceito de formação tem a ver com a capacidade e com a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, que é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, embora isso não

signifique necessariamente uma formação para a autonomia. O autor traz ainda que é através da “interformação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (p. 22).

Desenvolvendo outro aspecto da formação docente, Nóvoa (1997, 1992) enfatiza, em estudos sobre a vida dos professores e seu trabalho, a ideia do professor como pessoa, e, a partir dela, sobre os sentidos que imprimem ao seu trabalho. A riqueza e profundidade que este campo de pesquisa tem veiculado legitimam a subjetividade como elemento da formação profissional dos professores na perspectiva autoral e própria que a docência demanda, resgatando um universo complexo para a pesquisa na área das ciências humana.

Uma contingência importante a ser incluída em nossa reflexão é a visão de formação que reforça a separação entre as universidades (instituições formadoras) e as escolas (local de trabalho do professor), como aponta Dias da Silva (2005). Outro embate que identificamos no processo de formação docente destaca visões estruturantes ou reprodutoras em algumas práticas de estágio, onde teoria e prática não se articulam, em detrimento de uma proposta de apropriação, como sugerem Pimenta e Lima (2004) ao abordarem a questão do estágio.

Lüdke (1994), em pesquisa sobre as licenciaturas, já apontava para algumas questões que continuam bastante atuais: a não valorização dos cursos de formação de professores; a hierarquia entre cursos; o afastamento entre a universidade e as escolas; a falta de integração entre as áreas de formação. Estas e outras questões aparecem como pontos não resolvidos em nossas realidades de formadores de professores, mesmo com reformulações de cursos que trazem inovações, como ampliação da carga de estágio, mudanças importantes, porém ainda não atingindo o cerne dos problemas. No trabalho de investigação desenvolvido, a autora analisa as propostas de inovação, muitas na linha de conscientizar para a importância de promover uma formação mais articulada, reconhecendo a multidimensionalidade do saber e do fazer docentes, reforçar a pesquisa como importante e necessária para quem vai ser professor, tema retomado pela autora em muitas de suas pesquisas posteriores.

Consideramos que a análise das trajetórias de formação docente faz emergir concepções sobre o trabalho do professor entrelaçado em suas práticas cotidianas proporcionando pistas para a formação e profissionalização docente. Torna também possível andar em territórios que revelam a historicidade das experiências vividas, levando-as a ressignificações, fortalecendo o professor nos embates de sua formação, implicando na busca do entendimento de si e de sua ação cotidiana. Desse modo, a prática docente remete a uma dimensão que é individual e também coletiva, pois estão presentes em seu fazer sua história, seus valores e suas formas de pensar e agir, contextualizados na realidade vivida.

É preciso destacar, então, que dependendo da concepção que se tenha de formação, esta pode se apresentar como estratégia de intervenção, no sentido de gerenciamento do trabalho docente, ou como um processo no qual os professores produzem-se sujeitos do seu próprio trabalho. Cabe ressaltar que defendemos a segunda aceção devido à convocação por ela efetuada aos professores a se conceberem autores de seus conhecimentos, gestores do seu exercício e investigadores de si mesmo. Os movimentos formativos precisam partir da especificidade do trabalho docente, que é o de construir conhecimentos principalmente pelo enfrentamento diário do cotidiano, onde saber-fazer-pensar-sentir estão entrelaçados e que esse agir não se reduz à submissão de procedimentos técnicos ou prescrições didáticas (FONTOURA; TAVARES, 2013).

Segundo Nóvoa (1991), existem três aspectos na constituição do ser professor: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal, e cada um desses aspectos traz faces diferentes e envolve pontos distintos do fazer docente, embora se complementem e se interpenetrem. O ponto principal de destaque aqui é que a profissão docente não se caracteriza apenas por um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas sim um fazer que leva em consideração aspectos pessoais e profissionais sem reducionismos, englobando todos os saberes relacionados à docência. Para Marcelo (2009a), o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira.

Para nossa formulação, temos três aspectos envolvendo a construção da identidade docente: individual (a experiência pessoal de cada um/a), desenvolvimento profissional (questões de contexto em que nos formamos) e políticas públicas (geralmente associadas ao que é externo na conformação de procedimentos a serem implementados). Ser professor envolve ensinar e aprender como tarefas diárias próprias do fazer docente, considerando os níveis diferentes e incluídos da construção identitária.

Saberes: ensinar e aprender

ensinar

en.si.nar

(lat *insignare*) *vtd* **1** Instruir sobre; lecionar: *Ensinar gramática.* **2** Dar ensino a: *Ensinar crianças. Ensinar-me a analisar logicamente.* **3** Habituar a fazer alguma coisa; educar. **4** Dar ensino a (animais); adestrar: *Criava e ensinava papagaios. Ensinou esta parelha a puxar o trole.* **5**

Dar as indicações ou os sinais precisos para se reconhecer (pessoas ou lugar). **6** Doutrinar. **7** Castigar, escarmentar. **8** *Psicol* Oferecer condições para que alguém aprenda.²

aprender

a.pren.der

(*lat apprehendere*) *vtd, vti e vint* Ficar sabendo, reter na memória, tomar conhecimento de: *Em pouco tempo, aprendeu vários idiomas, tendo aprendido com sua mulher o alemão e o inglês. No trato da jurisprudência, aprendeu a arte de burlar as leis. Pela dor aprendeu o que é o mundo. Sempre recebeu aprender demais. A. à sua custa: aprender por experiência própria.*³

Ensinar e aprender não são exatamente duas fases de um mesmo processo, são fases distintas de processos também distintos. Quando um/a professor/a acredita que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, pode achar que ao final do processo só restem duas alternativas: ou o aluno aprendeu ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele/ela vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aluno faz dos seus conhecimentos anteriores, de seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas.

Refletindo sobre esses conceitos, tão utilizados em nosso dia a dia sem que percebamos suas potências, pensamos em ensinar como um ato que envolve um aspecto mais coletivo, já que espaços de ensino formal são aulas, palestras, conferências, enquanto aprender traz a dimensão individual mais potente já que cada um aprende de acordo com suas possibilidades. Os dois processos não são paralelos, podem ocorrer em sintonia, embora muitas vezes o que é importante para quem ensina pode não ser para quem está em situação de aprender.

Conforme Passmore (2010), definir a palavra ensino não é tarefa fácil, já que como a maioria das palavras de uso diário, não tem limites perfeitamente definidos. Um professor pode queixar-se dizendo: “*Estou há seis meses ensinando matemática a esta turma e os alunos ainda não aprenderam nada*”. Estaria implícito nessa afirmação que o fato de o professor ensinar deva ser uma garantia de aprendizagem por parte do aluno.

Porém, a relação entre ensino e aprendizagem não se realiza de uma forma diretamente proporcional, ou seja, não está determinado que se eu transmito

2 <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ensinar>

3 <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=aprender>

certo conteúdo, ou conhecimento, ou instrução a alguém, isto assegura que ele ou ela aprendeu o que foi ensinado. Assim, muitas vezes se ensina muito e o outro pouco ou nada aprende. Não se trata de uma relação de causa e efeito. Ensino visa à aprendizagem, apesar de nem sempre promovê-la. Mesmo porque, do ponto de vista da prática do professor, algumas vezes o ato de ensinar centra-se apenas nas atividades dos alunos, como trabalhos ou provas, esquecendo das atividades do professor, parte importante dessa relação processual, tema de estudo caro à Didática atual.

Traz Libâneo (1994) que a Didática está intimamente relacionada ao ensino, relação essa realizada por meio dos componentes didáticos a ele referidos, os conteúdos escolares. Para o autor, “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar.” (p.54) E quanto à aprendizagem? Acreditamos que tanto a aprendizagem quanto o ensino, marcadas as suas diferenças, são extremamente importantes para que de fato se realize o ato de educar.

Didática: lugar e (con)texto

“Preciso aprender
Os mistérios do mundo
Prá te ensinar”⁴

Segundo Libâneo (1994, p. 52), a Didática é “uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores”. Nesta afirmativa não estão descartados os conteúdos e a formação próprios das disciplinas específicas referentes aos saberes escolares, ao contrário, sem referi-las o ensino fica esvaziado.

Como lugar e (con)texto, Libâneo reitera a Didática como a disciplina que se dedica a pensar objetivos, conteúdo, métodos, formas de organização do trabalho docente, de forma integrada e integradora, buscando assegurar uma aprendizagem significativa, direcionar ações e tarefas sem engessar, mas trazendo alguma segurança.

Assim, a contribuição primordial da Didática é que ela fornece subsídios para criar condições para que alunos tenham um ensino e uma aprendizagem

4 Música Mistérios - Composição : Maurício Maestro – Joyce Moreno

significativos e isso implica em que o professor tenha objetivos estipulados para ensinar e ainda que o aluno compreenda o que e para que está aprendendo. Ou seja, o ensino e aprendizagem devem fazer sentido tanto para o aluno quanto para o professor. Há de se ter finalidades e possíveis caminhos delineados para se ensinar e para se aprender, ainda que muitas vezes façamos correções de rumo.

No campo da Didática, Libâneo (1994, 2002), Pimenta (1997) e Candau (1983, 1988) apresentam a trajetória histórica desta disciplina e seu papel nos cursos de formação de professores, o que nos desobriga aqui dessa tarefa. A (re) construção da Didática resgata e atualiza a perspectiva de uma visão contextualizada e multidimensional do processo pedagógico. (CANDAUI, 1983).

Em pesquisa com professores em formação em uma universidade no Rio de Janeiro, Fontoura (2008) entrevistou licenciandos de diferentes áreas, que ao serem perguntados sobre o que é Didática, demonstraram em suas respostas que concebem a Didática como a ‘arte de ensinar’, como uma disciplina que fornece ‘receitas’ sobre como ensinar e agir em sala de aula ou como utilizar técnicas para dinamizar o ensino, resolver problemas de disciplina, de desinteresse do aluno no cotidiano escolar. Sobre a importância do conteúdo da Didática em sua formação, não souberam precisar já que o grupo pesquisado havia tido diferentes professores e os programas eram os mais diversos possíveis. Mas apareceu em muitas respostas a possibilidade de ‘ajudar a dar aulas’, mesmo que essa ajuda ainda parecesse difusa.

Martins e Romanowski (2008), em levantamento sobre o estado do conhecimento na área apresentado nas teses do período de 2004 a 2006, constatam que a disciplina Didática, nos meios acadêmicos, diferentemente do que se verificou na década de oitenta do século passado, volta a valorizar questões mais específicas, deixando de abordar a dimensão de totalidade. Segundo as autoras, os poucos estudos que abordam questões do ensino – objeto de estudo da Didática – limitam-se a focos pontuais com a valorização de estratégias de ensino ora focalizando os recursos didáticos e o uso de tecnologias da informação e comunicação, ora tomando o método em uma determinada orientação teórica de uma disciplina ou área de conteúdo. A questão da relação da formação inicial de professores com as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica, marca importante do período delimitado na investigação, não é priorizada, ainda que diretrizes determinem a ampliação da carga horária destinadas às atividades práticas que via de regra acontecem nos espaços escolares.

Outra pesquisa, com licenciandos em Pedagogia, realizada por Martins (2009), teve como foco as relações entre formação, trabalho e identidade. Segundo a pesquisadora, a docência, como todas as profissões, é permeável a fatores sociais, econômicos e culturais que atravessam as relações de trabalho na sociedade contemporânea, desta forma construindo novas subjetividades profissionais. Para a autora, a construção se faz no percurso formativo, “configurada por diferentes fatores que se interpenetram” (p.364). Pontua que os professores são solicitados a externarem determinadas características, como criatividade, autonomia, mediação, discernimento na escolha de métodos e na busca de novas formas de ensinar, de avaliar, de se relacionar com famílias, ou seja, romper com as formas convencionais de seu trabalho, embora, muitas vezes, não tenham tido preparação em suas instituições formativas para tal atuação.

Martins e Romanovski (2010), visando compreender tendências da formação de professores e o lugar da Didática nessa formação, trabalhando com a concepção da teoria como expressão de uma determinada prática e não de qualquer prática, desenvolveram uma pesquisa tomando como campo de investigação os cursos de licenciatura de cinco universidades de grande porte do estado do Paraná. Por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, com uma abordagem qualitativa, analisaram as tensões e prioridades dessas universidades nos processos de formação de professores.

Cruz et al (2017), ao pesquisarem a formação em Didática de futuros professores, concluintes de cursos de licenciaturas, refletem sobre os processos de constituição dos saberes profissionais docentes, com foco na Didática. Este trabalho faz um retrospecto histórico das visões sobre Didática, mapeia algumas perspectivas teóricas, apresenta resultados de pesquisas no campo em tela, indicando que licenciandos informam a predominância de formação na área específica em detrimento da formação pedagógica propriamente dita, com uma distinção para o curso de Pedagogia, com um investimento maior em questões curriculares e pedagógicas, embora apresentando algumas deficiências na formação para o conteúdo, na percepção dos participantes.

A esses estudos acrescemos a proposta de Cunha (2010) que elege três eixos capazes de favorecer a compreensão analítica sobre a discussão a respeito de acertos e desacertos entre formação e trabalho docente, a saber: (a) o conceito de formação e sua relação com a docência; (b) o significado e processos de formação inicial e (c) a inserção profissional do professor iniciante. Ou seja, para além dos estudos específicos na área de Didática, ampliamos o escopo para contemplar processos formativos na docência e formas de inserção na carreira como determinantes da construção da identidade docente.

Assim, as perspectivas acima indicam o empenho de pesquisadores na compreensão do universo da formação docente trazendo contribuições às políticas e normatizações estabelecidas. Estudar as implementações e lógicas sobre as quais as instituições se voltam é também uma necessidade para a qual estamos voltadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015, p. 2) apontam que os cursos de licenciatura deverão considerar “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional e da prática educativa”.

Um movimento que nos chama atenção é no sentido da aproximação entre a universidade e a escola básica que pode esboçar proposta de parceria frente à formação docente. No entanto, via de regra, a prática desenvolvida nem sempre avança no sentido de promover reflexão na busca de equacionar os problemas que enfrentam as escolas, e menos ainda deflagram o enquadre do saber acadêmico. Além disso, a manutenção dos estágios no final do curso indica a permanência da lógica das escolas como espaço de aplicação dos conteúdos das disciplinas teóricas.

Algumas considerações (in)conclusivas

É verdade que as práticas de formação tradicionais continuam a ter uma presença considerável. Mas é também certo de que pouco a pouco emergem estratégias e processos alternativos baseados no reconhecimento de que os saberes docentes se desenvolvem ativamente em processos de troca com seus pares. Diferente das práticas tradicionais que pouco relacionam a formação com o cotidiano das salas de aula, as tendências atuais se orientam em direção a atividades reflexivas em torno das ações diárias do professor. Apostamos nas narrativas docentes como forma de pesquisar o que acontece e como professores ressignificam suas práticas de atuação em seus espaços de docência (MONTEIRO; FONTOURA, 2016; MARIA; FONTOURA, 2015).

Não temos a intenção de esgotar o tema, mas sim socializar nossas reflexões como professora de Didática em nível superior há tempos, um lugar de responsabilidade pelo que fazemos - formar professores - e pelo que compartilhamos. Reafirmamos, como Cunha (2010), que nossas lentes de observação e análise dos fenômenos educativos, em especial da Didática, sua contribuição e importância no processo formativo docente, é pedagógica e política, considerando sempre a complexidade do tema formação de professores.

O desafio dessa proposta de formação está no apostar na complexidade, superando dualidades, articulando todas as dimensões da formação, sem dar

mais peso aos aspectos relativos aos conteúdos ou às metodologias específicas, enfatizando o conhecimento didático do conteúdo, proposto por Shulman (2005, p. 11), que “representa a ligação entre matéria e Didática, visando compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e expostos para seu ensino”, em um determinado contexto de inserção social.

Para dialogar com nossas reflexões, trazemos Bartolomeu Campos de Queirós⁵, que nos diz que “*viver é legendar o mundo*”, sem o que o real se torna ilegível. “*Dar sentido é tomar posse dos predicados. Trabalho incessante esse de nomear as coisas. Chamar pelo nome o visível e o invisível é respirar consciência*”, pontua poeticamente o autor citado acima. Ter um nome é uma marca de reconhecimento. Não ter um nome é uma marca de falta, de não reconhecimento. Nosso nome Professor/a nos marca e nos faz reconhecidos/as. Na metáfora do nome trazemos o tangível e o intangível presentes em todo processo de formação profissional, e também pessoal. Reconhecemos ainda, confirmado no posicionamento de um pensamento emergente e condizente com a atualidade, que o saber traz a possibilidade do intangível, e por isso legendado...

Este é o enorme desafio que se coloca para os cursos de formação de professores. Não se trata somente de procedimentos ou regulamentações. Porque reconhecemos o espectro onde se instaura esta formação, é preciso trazer para o palco os papéis das universidades que nesse momento estão em questão: o que sabiam fazer ou achavam que sabiam fazer já não sabem mais. Resta à universidade construir como engendrar, com os sistemas de ensino, com as escolas e com os espaços educadores na sociedade, processos formativos mais integrados e integradores.

Torna-se fundamental incluir distintos movimentos envolvendo conhecimentos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Novos paradigmas estão em construção onde a Didática é chamada a participar. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado também do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São eles que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem. E isso os torna corresponsáveis pelos processos formativos e pelos desdobramentos dessa formação na prática dos que escolhem o nome professor, sua identidade profissional.

Ao sinalizar a Didática como elemento construtor de uma proposta de formação de professores ancorada na reconstrução do conhecimento da área,

5 QUEIRÓS, BC. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

apontamos que isso não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossas instâncias formativas, expressando o que fazem e pensam seus participantes ao vivenciarem e refletirem sobre essas contradições.

Um ponto importante a realçar é que não é possível vislumbrar melhoria na educação brasileira sem valorizar o professor e seus espaços de atuação. Dar nome às coisas é legendar o real, sem o que fica, como vimos, incompreensível, impossível de ser lido. Nosso fim, afinal, na ordem das coisas escolhidas por fazer, é formar professores leitores de escritos, escritores de leituras, nas linhas e entrelinhas de suas práticas, assinando o nome com o compromisso de educadores e cidadãos.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CANDAU, V. M. F. (Org.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1988.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CRUZ, G.B. et al. A Didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores. In CRUZ, G.B.; OLIVEIRA, A.T.C.; NASCIMENTO, M.G.A. (Orgs.) **Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p.23-47.

CUNHA, M. I. **Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente**. In DALBEN, A., EITERER, C. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129- 149.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

FERRAREZI Jr., Celso. **Livres Pensares**. Porto Velho/ RO: EDUFRO, 2003.

FONTOURA, HA.; TAVARES, M.T.G. (Orgs.) **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto/FAPERJ, 2013.

FONTOURA, H. A. Tecendo Práticas de Ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e nas escolas de São Gonçalo: nossa formação e nossas práticas. Relatório de Pesquisa. UERJ/FAPERJ, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**, S. Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, 2002. p.20-28.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Editora do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: **Cadernos CRUB**, v. 1, n. 4, 1994.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação**, n.08, p.7-22, 2009a.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em março 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIA, L. S. S.; FONTOURA, H. A. A potência das narrativas de formação para o processo de tessituras identitárias docentes. **Temas em Educação** (UFPB), v.24, 2015, p.106 – 121.

MARTINS, Angela Maria. Trajetória de formação de alunos do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, nº 225, p.352-366, maio/ago. 2009.

MARTINS, Pura Lúcia O.; ROMANOWSKI, Joana P. A. Didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8077/5724>. Acesso em agosto 2014.

MARTINS, Pura Lúcia O.; ROMANOWSKI, Joana P. Pesquisa em educação: o estado da arte na área de didática. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Henrique Luís. **Pesquisa, Educação e inserção social: olhares da região Sul.** Canoas-RS. Canoas: Editora da ULBRA, 2008. p. 147-155.

MONTEIRO, FMA; FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v.1, p.535 - 551, 2016.

NÓVOA, Antonio. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e viceversa”. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-41

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

PASSMORE, John. **O conceito de ensino.** Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>. Acessado em 2 de abril de 2010.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. IN: ANDRÉ, Marli e OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Alternativas do ensino de Didática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em março 2011.

Recebimento em: 24/11/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación

Teacher professional insertion: a field for the formation and research

Maria Mercedes Jiménez NARVÁEZ¹

Resumo

El artículo incluye elementos conceptuales y metodológicos que orientan la línea de investigación sobre formación de profesores de ciencias naturales, del Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias. La inserción profesional docente, es uno de los temas que desarrollamos para comprender la relación entre formación y investigación docente. Los resultados obtenidos con maestros en formación inicial y principiantes, muestran la necesidad de realizar estudios, donde los participantes puedan aprender a tomar decisiones y reconocerse como integrantes de una comunidad académica que tiene como reto, mejorar continuamente su práctica docente y, por ende, aportar en su propio desarrollo profesional.

Palabras-clave: Inserción profesional docente. Profesor principiante. Investigación docente.

Abstract

The article includes conceptual and methodological elements that guide the line of research on the formation of teachers of natural sciences, from the Perspectivas de investigación en educación en ciencias - PiEnCias – PiEnCias. The professional insertion is one of the topics that we develop to understand the relationship between teacher formation and research. The results obtained with preservice teacher and beginning teacher, show the need to conduct studies, where participants can learn to make decisions and recognize themselves as members of an academic community that has as a challenge, continuously improve their teaching practice and, therefore, contribute in your own professional development.

Keywords: Teaching professional insertion. Beginner teacher. Teacher research.

1 Magíster en Educación, énfasis en Docencia de las Ciencias Experimentales, de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. E-mail: mjimenez@ayura.udea.edu.co

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 311-331	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introducción

La preocupación por las tensiones y desafíos que enfrentan los profesores que se inician en la docencia, no es reciente en el contexto colombiano. Se tiene el registro de algunos acercamientos a la temática desde el 2006, con trabajos de posgrado realizados en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá (FANDIÑO; CASTAÑO, 2006) y en la Universidad de Antioquia en Medellín (JIMÉNEZ, 2006); sin conocernos, habíamos coincidido en este campo temático en dos ciudades diferentes. Para la misma época, en Bogotá se organizó un taller promovido por la Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE), de la Universidad de Los Andes, titulado “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”, realizado en Bogotá, en noviembre de 2006. En este taller, el profesor Carlos Marcelo García, de la Universidad de Sevilla, dejó sus aportes y desde éste, se generó un material, que sirve de consulta necesaria para entender que estaba sucediendo en Iberoamérica (MARCELO, 2006).

Aunque ya ha pasado una década de estos referentes, el avance se puede decir, es poco, en términos de incluir esta temática en las agendas de formación en las instituciones formadoras de maestros y en la administración pública. Aunque desde la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994, se sugiere la creación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores, esta figura no se visibiliza sino hasta el 2013, con la publicación del texto titulado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” emanado por el Ministerio de Educación Nacional – MEN – pero elaborado por una firma privada que éste contrato². Pero ni siquiera en este documento, que se convierte ahora en un material orientador para pensar la formación de docentes en el país, se incluye la inserción profesional como etapa de la carrera de un profesor; solamente se hace alusión a la responsabilidad que tienen las facultades formadoras de maestros con sus profesores graduados y se proyecta una acción a seguir, para lograr la articulación entre los diferentes subsistemas de formación de educadores: inicial, en servicio y avanzada; ellos sugirieren la formulación e implementación de estrategias de acompañamiento a los profesores nuevos que transitan entre la formación inicial y en servicio (p. 134).

2 Site: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf y el grupo que elaboró el documento pertenece a la firma Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S Equipo de Trabajo T&T

De igual manera el MEN, promovió desde el 2012, un proceso de acompañamiento a docentes nóveles del país, concentrando su radio de acción en 7 municipios de Colombia. Así mismo, generaron un microsítio³, en el cual en su momento tuvimos acceso al proceso que estaban siguiendo. Sin embargo, en el informe (2013)⁴ de la entidad que hizo la validación de la estrategia formativa, sintetizan el proceso que incluye un estilo de mentoría para el acompañamiento entre profesores mentores y nóveles de 75 instituciones educativas; también utilizan la observación de clases in situ y el acceso al microsítio.

En Bogotá, en el 2011 se realizó un proceso de acompañamiento a profesionales no licenciados que se vincularon en el sector educativo público y que se nominó “el puente está quebrado” (PULIDO, 2011). En el 2017, se tiene el registro de un nuevo proceso jalonado desde la Secretaría de Educación de Bogotá, con el fin de apoyar el trabajo de profesores y administrativos nóveles de un sector al sur de la capital, conocido como Ciudad Bolívar.

Paralelo a estos desarrollos, el Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias - ha generado varias investigaciones que sirven de referente para mostrar la importancia de la inserción profesional docente como un campo promisorio tanto para la formación como para la investigación sobre y con los profesores. En los siguientes apartes, se sintetizarán los referentes teóricos que hemos utilizado para comprender los primeros años de ejercicio docente, así como los desarrollos metodológicos que han servido para desarrollar nuestras investigaciones y con ellos, avanzar desde la identificación de los principales problemas que viven los profesores principiantes, hacia la búsqueda de alternativas de solución.

Algunos referentes para comprender la inserción profesional docente

El Grupo PiEnCias⁵, es un grupo de reciente creación (2014), y se orienta sobre todo desde tres líneas de investigación: Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza de las ciencias naturales; Educación Ambiental; y Formación de maestros/as de ciencias naturales. Los integrantes

3 En la actualidad el microsítio no se encuentra activo, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/pedagog%C3%ADa-para-profesionales-no-licenciados>

4 Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_25.pdf

5 Site del Grupo PiEnCias: <http://piencias.wixsite.com/piencias> y facebook <https://www.facebook.com/PiEnCias/>

son profesoras/es que tienen título de maestría y doctorado, cuyos desarrollos investigativos profundizan en alguno de estos campos o líneas de investigación.

Desde el 2015, el Grupo también tiene a su cargo un Semillero de Investigación, en el cual participan estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Este semillero se constituye en un espacio extracurricular para los integrantes, que asisten voluntariamente a reuniones de 2 horas a la semana, cada 15 días. El propósito es aportar en la formación investigativa de estos maestros en formación y en ejercicio, a través del diseño de pequeños proyectos, escritura de artículos, participación en eventos, y también, se apoya el desarrollo de los trabajos de grado que algunos de ellos están realizando en los últimos semestres.

Ahora bien, específicamente en la Línea sobre formación de maestros/as de ciencias naturales, se reconoce que ésta tiene una trayectoria histórica importante desde la década de los 70 y que, en este tiempo, la comunidad académica ha pasado por transiciones influenciadas también, por las formas metodológicas que se privilegiaban en su respectivo momento (PERAFÁN, 2004; SHULMAN, 1997). En sus inicios, en los 70, el programa de investigación denominado “proceso-producto”, se encargó del estudio de las relaciones entre la actividad docente con las capacidades y rendimiento de los estudiantes, valorando la eficacia que tenía el profesor en el aula, privilegiando los estudios de corte experimental y cuantitativo. Posteriormente, en la década del 80, toma fuerza el programa de investigación desde la “cognición”, concentrándose en la relación entre el pensamiento del profesor y su propia acción, en los cuales se sigue utilizando lo cuantitativo, pero empiezan a incursionar otros acercamientos metodológicos como el interaccionismo simbólico y la etnografía, provenientes de áreas sociales. En esta etapa los estudios de Shulman (1986) marcan un hito, al poner la discusión sobre cuál es el conocimiento base que necesita un profesor para enseñar su materia. Desde el 86 se desprenden un sinnúmero de investigaciones, especialmente en la línea del Pedagogical Content Knowledge –PCK–, que ha sido traducido como conocimiento didáctico del contenido (CDC, MARCELO, 1992) o conocimiento pedagógico del contenido (CPC, GARRITZ; TRINIDAD-VELASCO, 2006; ARTEAGA; INCIARTE, 2008); los estudios sobre PCK intentan describir la práctica del profesor de acuerdo a ciertas categorías establecidas según los modelos teóricos que se tomen de referencia, en el caso de ciencias naturales por ejemplo, está la perspectiva de Park y Oliver (2008) o la de Magnusson, Kracjik y Borko (1999), entre otras.

En los 90 y las décadas más recientes, se ha desarrollado más el programa

de investigación desde la “socio-cognición” y la “cognición socio-cultural”, en el cual se privilegia el estudio de las relaciones del profesor y su cultura docente, sus saberes, la relación con los contextos donde actúa, así como sus experiencias, la subjetividad y su identidad profesional; podríamos decir que, en este programa se encuentran los estudios que recogen los elementos de la psicología, la antropología, la sociología y se desprende una gama de alternativas investigativas, para situar al profesor como un sujeto integral y leerlo ya no solo desde solo su pensamiento, sino desde las interacciones y la construcción colectiva de conocimiento. En este mismo trayecto, se da la consolidación de una comunidad académica interesada por el profesor, la docencia y la enseñanza, que inicialmente se conoció como *línea sobre el pensamiento del profesor*, y luego pasó a reconocerse como *línea sobre el conocimiento del profesor*, en tanto su objeto ya no estaba solo en lo que piensa el docente, sino en las múltiples relaciones que se establece con la cultura profesional (PERAFÁN, 2004).

En este marco, desde PiEnCias, las investigaciones y procesos formativos que realizamos, se circunscriben sobre todo en los dos últimos programas mencionados, y más en el último, por considerar que los profesores somos sujetos complejos y que gran parte de nuestras vivencias, nuestros saberes y experiencias se construyen en relación con otros y con lo otro, en esa medida, procuramos hacer estudios que indaguen por lo que hace el profesor/a dentro de su contexto y de acuerdo, al ciclo de vida de los enseñantes (HUBERMAN, 1990). Por ello, esta línea dentro del Grupo PiEnCias se trazó los siguientes propósitos:

- Reconocer y contribuir a las perspectivas de investigación que existen sobre Maestros de Ciencias Naturales y su relación con las apuestas y desafíos de su formación inicial, su inserción profesional y la formación continua;
- Comprender las características de los conocimientos y saberes docentes y su influencia en el desarrollo profesional;
- Comprender la carrera docente como un continuum y avanzar en el campo de estudios sobre la inserción profesional docente.

La elección de concentrar buena parte de nuestros trabajos en la etapa de inserción profesional docente se debe entre otras razones, a la cercanía de las integrantes de la línea a los procesos de práctica que realizan los estudiantes de un programa de formación inicial en el área de ciencias naturales, en los últimos semestres y el contacto permanente con los egresados. La inquietud

por saber qué les estaba pasando a los egresados, si estaban o no trabajando, la manera cómo llevan las ciencias naturales al aula (JIMÉNEZ, 2006), entre otros asuntos, llevaron a que iniciáramos desde el 2011, un seguimiento más sistemático de los graduados (MEJÍA, MONTOYA, JIMÉNEZ, 2012).

En este proceso, fuimos entendiendo que la carrera docente, tiene unas características particulares, y que puede entenderse como una “una secuencia de fases de integración en un trabajo y de socialización en la subcultura que la caracteriza” (TARDIF, 2004, p. 60), por ello, no se trata solamente de reconocer como un maestro llega a un aula a enseñar esta área de conocimiento, sino que este maestro entra a formar parte de un colectivo, un gremio que tiene en cada país unas características que lo diferencian e influyen en la manera como éste nuevo integrante, se inscribe o no a esa cultura particular. De igual forma, desde esta perspectiva sociológica para entender la carrera docente, es claro que hay una serie de interacciones entre los individuos y las ocupaciones, y que las modificaciones en estas trayectorias se dan en ambos sentidos, por ello, los contextos laborales y profesionales donde empiezan a trabajar los profesores, pueden influenciar su desarrollo profesional.

Si un profesor joven, que apenas termina su formación inicial, llega a una institución educativa a trabajar como profesor de tiempo completo y no tiene ninguna orientación frente a las características de ese centro escolar, sus colegas no lo ayudan y, además, debe responder a las mismas funciones de un profesor que lleva más tiempo laborando, ¿qué puede ocurrirle?, ¿cuáles pueden ser los principales problemas a los que se enfrenta? Es claro, que en una situación como la mencionada, el contexto laboral influenciará en gran medida esas primeras experiencias docentes, llevando tal vez, a la generación de rutinas de aula e institucionales, que normalmente pasan por la intuición, la imitación, el ensayo y error (CORNEJO, 1999), y recurrirá incluso a modelos que trae en su recuerdo de los profesores que tuvo en la época escolar y que no siempre son los más adecuados.

En la figura 1, se sintetiza la manera cómo estamos pensando la inserción profesional docente, como un trayecto en la vida de un enseñante que inicia su vida laboral profesional y que tal vez, tiene acceso a procesos de formación continua. Asumimos la inserción profesional docente, desde Tardif y Borges (2013), quienes nos indican que es una etapa de la carrera docente, que puede definirse desde dos dimensiones que interactúan de forma simultánea: como búsqueda de empleo y como etapa de la carrera docente, caracterizada por ser un momento de aprender a enseñar y aprender a vivir en ese entorno laboral-profesional.

Figura 1 - Elaboración propia a partir de Tardif, 2004; Imbernón, 2007



En la figura 1, también se muestra la relación en el trayecto formativo y la socialización profesional, entendida esta última como “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” de acuerdo con Van Maanen y Schein (1979, citado por Marcelo, 2009, p. 15). Por ejemplo, en el contexto colombiano, varios de los maestros en formación, mientras están cursando el pregrado (Licenciatura) o formación inicial, han realizado antes sus estudios en Escuelas Normales Superiores, o en otros casos, empiezan a laborar antes de terminar la Licenciatura sobre todo por asuntos económicos. En esa medida el conocimiento que tienen sobre el contexto laboral se modifica y, además, esa socialización profesional se da de manera diferenciada para aquellos que solamente van a la escuela cuando están haciendo sus prácticas pedagógicas al final de la Licenciatura.

Así mismo, asumimos al profesor o maestro principiante⁶ como aquel individuo que ha terminado su formación inicial y tiene hasta tres años de ejercicio docente (Imbernón, 2007). De acuerdo a la literatura, estos primeros

6 En Jiménez (2013, p. 23) se menciona la variabilidad de términos para referirse a los profesores principiantes, Novel, Novatos, Debutantes, Principiantes, Novice, Enseñantes novices, Neophyte, Beginning teacher, Iniciantes.

años son complejos para este profesor en tanto, los primeros meses al enfrentarse al nuevo rol de profesor en una institución asume diferentes funciones para las cuales en ocasiones siente que no fue formado; a veces consiguen trabajos en instituciones que los contratan con salarios bajos excusándose en su falta de experiencia; además, los ubican en los grupos de estudiantes más difíciles o en horarios que otros profesores no han querido aceptar. En el afán de conseguir su primer empleo que puede satisfacer algunas exigencias económicas, propias o desde sus familias, aceptan el trabajo, aunque no sea la mejor opción. El profesor principiante está en la búsqueda de autonomía personal y profesional y por ello, al parecer los problemas que enfrenta al inicio del ejercicio docente, pueden llevar a lo que Veenman señala como el “choque con la realidad” o “choque de transición” (1984, p. 154).

Desde este mismo autor entendemos el *problema* como una dificultad que encuentra el profesor principiante en el desempeño de su tarea, de modo que los propósitos que tenía se ven obstaculizados. En el estudio de Veenman, se encontraron coincidencias en 24 problemas, los cuales se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1 - Problemas de los profesores principiantes, identificados por Veenman (1984)

La disciplina en el aula	9	Sobrecarga de trabajo	17	Relaciones con los directivos.
La motivación de los alumnos	10	Relaciones con los otros profesores	18	Materiales didácticos inadecuados.
Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales	11	Falta de tiempo para preparar las clases. La programación diaria.	19	Tratamiento de alumnos con aprendizaje lento.
Evaluar a los alumnos	12	El dominio de los diferentes métodos de enseñanza	20	Tratamiento de la interculturalidad
Las relaciones con los padres	13	Vigilancia de las normas de la escuela	21	Dominio de libros de texto y guías curriculares.
La organización del trabajo en clase	14	Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos	22	Falta de tiempo libre.
Insuficiente material	15	Dominio de las materias.	23	Falta de apoyo y orientación.
Problema con alumnos en concreto	16	El trabajo burocrático.	24	El número de alumnos por aula

Algunas investigaciones han encontrado diferencias en los problemas que presentan los profesores principiantes, bien sea porque aparecen nuevos problemas o porque se modifica el orden de prioridad e intensidad como lo perciben. Así, por ejemplo, se encuentra que para varios la mayor dificultad se da en el manejo de grupo y control de disciplina en el aula, pero para otros, puede ser el manejo de las relaciones con los padres de familia, como lo mencionó en una comunicación informal la profesora uruguaya Mara Silvia Elge.

El uso de este listado de problemas articulado a los factores de socialización profesional propuesto por Jordell (1987), ha sido útil para diferenciar aquellos que responden más a alguno de los cuatro factores o dimensiones: lo personal, de aula, institucional y social. Si bien estos factores no son exclusivos de este grupo de docentes, algunos estudios han mostrado que influyen de forma significativa en el “proceso de convertirse en profesor” como lo señala Bullough (1997).

En todo caso, tal como lo mencionan los autores De Pro Bueno, Valcárcel y Sánchez (2005), concentrarse en la población de profesores principiantes es relevante para cualquier sistema de formación docente, pues ellos tienen unas particularidades que deben ser atendidas de manera diferenciada de los profesores que llevan más tiempo de ejercicio docente. Además, insisten en que al ser recién egresados de la Universidad y por su edad, pueden ser permeables a la incorporación de nuevas propuestas y en un momento dado, podrían ser dinamizadores de procesos de renovación, además, “son los usuarios inmediatos en la práctica del conocimiento pedagógico ofertado –y construido por ellos– durante el periodo de formación inicial” (p.358) y por tanto, a través de estudios realizados con ellos, se lograrían valorar los programas de formación e instituciones que los están preparando para el mundo profesional y laboral.

Con este marco de referencia, a continuación, se presentarán algunos de los estudios que hemos realizado a propósito de esta temática. Así mismo, las metodologías que estamos utilizando, como estrategia para articular la formación y la investigación sobre y con los maestros o profesores principiantes.

Algunos de nuestros estudios sobre inserción profesional docente

En este aparte se presentarán algunos de los estudios que hemos adelantado en los últimos cuatro años, desde la línea de formación de maestros de ciencias naturales en el Grupo PiEnCias.

En el 2013, con base en la tesis doctoral de la autora de este artículo, se inicia nuestro primer trabajo colaborativo interuniversitario entre el Grupo PiEnCias y colegas de Canadá, pertenecientes a la Universidad de Quebec en Chicoutimi y la

Universidad de Montreal, las cuales además forman parte del Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)⁷. Se trató del diseño de un dispositivo de formación dirigido a profesores principiantes de ciencias naturales, utilizando la investigación–acción–formación (IAF - PAILLÉ, 1994). Aunque el proyecto⁸ se desarrolló entre el 2015 y finalizó formalmente en el 2018 con la publicación de un libro electrónico (Jiménez, 2018), el proceso de intervención con los participantes se realizó entre agosto del 2015 y agosto del 2016. Se realizaron 12 encuentros, uno por cada mes, de tres horas de duración el día sábado. En la convocatoria participaron un número variable de egresados de ciencias naturales, entre 6 y 12, pero permanecieron constantes 7.

La estrategia incluye la identificación de los principales problemas que han tenido en sus primeros años de ejercicio docente, utilizando actividades como fichas y la implementación de un cuestionario adaptado del estudio que realizó el profesor chileno Luis Reyes Ochoa, que además toma en cuenta también, los factores de socialización profesional que sugiere Jordell (1987). Se priorizaron tres problemas con los participantes que puede decirse, estaban en relación con los factores de aula e institucional; en primer lugar quedaron: la gestión en el aula (manejo de grupo y control de disciplina) y el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas; en segundo lugar, la relación entre planeación, actividades y tiempo; en tercer lugar, las preguntas de qué y cómo enseñar, qué y cómo evaluar. Con base en estos temas, se organizaron los subsiguientes encuentros, todos bajo la estrategia de El Taller (HERNÁNDEZ, 2015).

En el 2017, realizamos otro proyecto titulado “Compartiendo experiencias, construyendo identidad profesional docente”⁹, el cual tuvo como principal propósito poner a dialogar a estudiantes y egresados de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental (QUICENO, JIMÉNEZ, RAMÍREZ, VILLEGAS, TORRES, 2017). Se realizaron 7 encuentros, de 3 horas cada uno, y de manera transversal a éstos se trabajaron los rasgos de identidad profesional propuestos por Antonio

7 Site del CRIFPE: <http://www.crifpe.ca/>

8 El título del proyecto es “Resignificar la inserción profesional docente: puente comunicante entre la formación inicial y continua de maestros de ciencias naturales”. Financiado por la convocatoria de primer proyecto – Vicerrectoría de Investigación – UdeA.

9 Proyecto financiado por la convocatoria permanencia con equidad 2016-2017, de las Vicerrectorías de Docencia e Investigación de la UdeA.

Bolívar (2006): *la autoimagen, el reconocimiento social, el grado de satisfacción con el oficio, las relaciones sociales en el centro de trabajo, la actitud ante el cambio, las competencias profesionales y las expectativas futuras en la profesión*. La metodología privilegiada fue los grupos de discusión (BARBOUR, 2013) y El Taller (HERNÁNDEZ, 2015), donde predominaron actividades con énfasis en narrativas, para favorecer el recuerdo de vivencias, el compartir ideas y la proyección de situaciones hipotéticas. Los participantes que asistieron a todo el proceso fueron aproximadamente 15, el número de egresados y estudiantes variaba, pero podemos decir que asistieron 12 egresados de cohortes de graduación entre el 2005 y el 2017; y 9 estudiantes de pregrado que cursaban entre el 4to y el 10mo semestre de la Licenciatura.

Durante el segundo semestre del 2017 y el 2018, el equipo emprendió un nuevo acercamiento a los egresados, esta vez, de diferentes áreas de conocimiento con un proyecto titulado “Programa de inserción profesional para los maestros principiantes de la Universidad de Antioquia: una posibilidad para cualificar su desarrollo profesional”¹⁰. Este proyecto retoma algunas de las características del desarrollado en el 2015, desde la investigación-acción-formación, pues parte de la identificación de los problemas de los participantes y a partir de ello, se programaron 7 encuentros más, para intentar avanzar en su análisis y búsqueda de opciones para mejorar lo que estaban viviendo. En este proceso iniciaron 24 participantes en las primeras sesiones y se mantuvieron hasta el final 14. Ellos son egresados de 7 programas de formación de maestros de la misma Universidad, de las Licenciaturas en: humanidades y lengua castellana; ciencias sociales, pedagogía infantil, básica con énfasis en matemáticas, ciencias naturales, matemáticas y física, lenguas extranjeras, y un participante del Instituto de filosofía. Los principales problemas (cuestionario de REYES, 2011; y JORDELL, 1987) que se identificaron se ubicaron en la categoría institucional, referidos a enfrentar la realidad escolar y la baja remuneración recibida; en la dimensión personal la insuficiente orientación y apoyo como profesor principiante; y en la dimensión de aula, tratar con alumnos con dificultades de aprendizaje y la insuficiencia de materiales para trabajar en clases. Con base en estos, se diseñaron paulatinamente los talleres para atender principalmente, el reconocimiento de los múltiples factores que influyen en la docencia, y el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas (discapacidad y dificultades de aprendizaje).

También hemos realizado varios trabajos de posgrado, de los Programas

10 Proyecto financiado con recursos del Programa de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría de Docencia, 2018.

de Maestría en Educación en Ciencias Naturales y del Doctorado en Educación. En la tabla 2, se sintetizan sus principales características, y en la parte final del artículo están sus referencias completas, pues cada uno de ellos ha permitido que el Grupo pueda comprender la inserción profesional en el contexto particular de la Licenciatura en educación en ciencias naturales y educación ambiental, también en otros programas de formación inicial del país y, además, fortalecer las estrategias metodológicas que estamos utilizando en los diversos estudios.

Tabla 2 - Trabajos de posgrado realizados en la línea de investigación sobre formación de maestros de ciencias naturales, Grupo PiEncias

Título	Autor	Estado	Metodología utilizada	Nivel de formación
El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia.	NATALIA RAMÍREZ AGUDELO	Terminado 2014 – 2016	Estudio colectivo de casos	Maestría en Educación en Ciencias – Primera Cohorte
(Re)constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia.	YESENIA QUICENO SERNA	Terminado 2014 – 2016	Enfoque biográfico narrativo	Maestría en Educación en Ciencias – Primera Cohorte
Aportes de la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de ciencias naturales.	ADRIANA MARIA VILLEGAS OTÁLVARO	Terminado 2016 – 2018	Enfoque biográfico narrativo	Maestría en Educación en Ciencias – Segunda Cohorte
Los saberes del docente de ciencias naturales en el proceso de inserción profesional.	ADRIANA MARCELA TORRES DURÁN	En proceso 2017	Estudio de caso y narrativas	Doctorado en Educación

En síntesis, estos diversos proyectos, han permitido que el Grupo avance en el desarrollo metodológico de estos procesos de formación e investigación y, así mismo, comprendamos más a fondo esta etapa de la carrera docente desde nuestro propio contexto.

Algunos aprendizajes desde estas experiencias metodológicas

El acercamiento a la Investigación-Acción-Formación (IAF) se dio a través del contacto con las colegas canadienses, que desde hace varios años adelantan sus estudios y procesos de formación utilizando esta ruta metodológica. Aunque en Colombia los orígenes de la Investigación-Acción se remontan a la época del profesor Orlando Fals Borda desde los 70, como uno de los abanderados de la Investigación-Acción-Participativa, es contradictorio que al mismo tiempo, esta alternativa se utilice más en áreas diferentes a la educativa o que hayan más avances en países diferentes a Colombia.

La IAF, se podría decir que es una variante de la Investigación-Acción y según Paillé (1994) es una vía propicia para procesos en el ámbito educativo; sigue las características principales de esta perspectiva sociocrítica, con los ciclos de acción, observación y reflexión, y se considera como una estrategia para el desarrollo profesional (SAVOIE-ZAJC, 2001); en ella se diversifican los roles entre investigador e investigado, generando relaciones más horizontales y promoviendo la producción de saberes en diferentes niveles: académicos, de práctica, de experiencia. El propósito es avanzar hacia la transformación y el cambio de ciertas situaciones que los participantes consideren problemáticas, buscando el mejoramiento de las condiciones individuales y colectivas, en este caso, pensando no solo en lo que pasa con los profesores principiantes, sino en general, con la profesión docente.

La IAF, se constituye entonces en una posibilidad para generar un estudio donde los participantes son actores activos de las decisiones y del desarrollo del proceso, sin dejar de lado que el equipo base puede proponer actividades y también jalonarlo de acuerdo a las dinámicas de los grupos. No es fácil lograr en un primer momento que los profesores principiantes tomen la iniciativa del proceso, y logren verlo más allá de un curso, un seminario; normalmente no están acostumbrados a participar de encuentros donde haya libertad y sean completamente voluntarios, de ahí que se espera que a largo plazo los participantes puedan aprender a tomar decisiones y avanzar hacia lo que algunos autores sugieren como la autodeterminación individual y grupal (LEIMAN, 1991 citao en MELERO 2012).

La IAF facilita la formación de los participantes, y es uno de los elementos constitutivos de su desarrollo. La formación es entendida como el proceso autónomo que tiene el participante, para transformar todo su ser, como lo menciona Gorodokin (2005). Consideramos entonces, que la IAF posibilita el diseño de los dispositivos de formación, pues éstos se van construyendo en la

medida que pasan las sesiones; para ello, el equipo registra en diferentes medios la información (grabación en audio, video, transcripción de las sesiones), y este material es un insumo para el siguiente encuentro y para el análisis preliminar de lo que está surgiendo en el grupo. El dispositivo de formación a su vez incluye diferentes estrategias y actividades para su desarrollo, en la medida que se eligen los espacios, los tiempos, los materiales, las personas que pueden ayudar con temáticas específicas. Por ello, aunque en dos de los proyectos intentamos seguir algunas de las actividades que habíamos probado, el desarrollo no fue igual, aunque si se dieron cercanías entre los resultados. Así, por ejemplo, la indagación preliminar de los principales problemas, el uso de fichas y/o el cuestionario, nos ha servido de punto de partida para realizar la priorización; sin embargo, la manera como cada grupo adopta una postura frente a estos instrumentos, la respuesta en la sesión a través de representaciones o comentarios orales, varía según las características de los participantes.

La IAF, dialoga con los Grupos de discusión en tanto, que esta última, es una estrategia útil para “explorar áreas problemáticas de la práctica profesional” (BARBOUR, 2013, p. 31); además, puede utilizarse en una amplia variedad de situaciones, siempre y cuando haya una reflexión previa tanto sobre el diseño de la investigación como sobre las consideraciones éticas (p. 54). En esta medida, ambos acercamientos metodológicos han sido de gran potencial en los desarrollos que ha hecho el Grupo PiEnCias.

Fue llamativo que, en los procesos de acompañamiento a egresados, figurara en primeros lugares lo relacionado con la gestión en el aula y enfrentar la realidad escolar; parecería que independiente del área de conocimiento, en estos grupos de egresados de la Facultad de Educación, de la Escuela de Idiomas y del Instituto de Filosofía, el resultado es similar. Los participantes manifiestan su impotencia al tener grupos de estudiantes difíciles y numerosos, con baja motivación por el estudio, la integración en el aula de estudiantes con dificultades de aprendizaje o alguna discapacidad. Es recurrente en estos procesos, escuchar algunas expresiones reclamando estas debilidades a la formación inicial, pero rápidamente, las expresiones se modulan, al reconocer que algunos de estos problemas son en doble vía (lo propio y lo externo) o son multifactoriales.

El encuentro con los participantes está lleno de incertidumbre, pues aunque se hagan las convocatorias por correo electrónico, vía telefónica, por redes sociales, siempre permanece la inquietud de quién llegara. Es claro que, para un joven profesor, con una alta carga laboral, asistir de forma voluntaria un sábado puede representar un gran dilema. No obstante, las expresiones de los participantes muestran que al sentir que es un espacio tranquilo, alegre, donde pueden expresarse, donde pueden escuchar al otro, se convierte en aliciente justamente para madurar e

ir a la Universidad. Entre las regularidades que hemos encontrado, los participantes expresan que ya no sienten que están solos, reconocen que otros tienen problemas similares, poder escuchar y ser escuchado, estar en un ambiente donde pueden hablar y sentir que no son juzgados por sus actos, volver a la universidad como espacio donde estuvo una buena parte de su vida, son todos elementos que dan al ambiente de trabajo una connotación especial.

Aprender a trabajar juntas es otro de los aprendizajes en estos estudios. El equipo está conformado por varias egresadas de la misma Licenciatura, que han realizado sus estudios pos-graduales en la UdeA. También participan estudiantes de pregrado o Licenciatura, en el rol de jóvenes investigadoras, ayudando en todas las fases de la investigación, involucrándolas en actividades como la recogida y organización de información, el diseño de materiales, la comunicación con los participantes, etc.; el contacto con los egresados es lo que más valoran cuando terminamos alguno de los proyectos. Además, en el equipo hay colegas de otros lugares, que a la distancia se han comprometido en ayudarnos a avanzar por un camino que ellas ya recorrieron. Desde el 2004 el grupo de la profesora Monica Cividini inició la propuesta de acompañamiento a los profesores principiantes en la provincia de Quebec, en Chicoutimi y solo hasta el 2016, se logró que el gobierno adopte una política de financiación continua de estas iniciativas que convocan a la Universidad, los Distritos Escolares y a los propios profesores principiantes. Esta experiencia nos muestra que el camino es largo, pero que es posible alcanzar la meta, de poner el tema de la inserción profesional en las agendas de la administración educativa.

Finalmente, la ganancia en estos procesos ha sido el reconocimiento de los saberes experienciales de los egresados, y es un reconocimiento que hacen de ellos mismos, resaltando la complejidad de la docencia y la manera como nos podemos adaptar a esas dinámicas cambiantes. La satisfacción la sentimos cuando los egresados mencionan que algunas de las actividades, preguntas, sugerencias que hemos trabajado en los talleres las han llevado a su práctica cotidiana y les ha permitido movilizar lo que hacían de manera inconsciente. Por ejemplo, algunos asuntos de la gestión en el aula pueden parecer obvios para un profesor que lleva más tiempo, pero no lo son para el profesor principiante: organizar los escritorios de los estudiantes de manera diferente; anotar en el tablero o con fichas las actividades que realizará para orientar a los estudiantes; sugerir que diversifiquen las formas de representación de los aprendizajes para atender a los diferentes estilos que tienen los estudiantes (visuales, auditivos, kinestésicos), son algunas de las que mencionaron los participantes, y que todas dan cuenta de un elemento clave en los primeros años de ejercicio docente, comprender las características que tienen los estudiantes.

Consideraciones finales

El acercamiento a la temática de la Inserción profesional docente nos ha permitido comprender la importancia que tiene esta etapa en la carrera docente. Algunos autores utilizan la figura del dios Janus para representarla, en tanto, efectivamente los primeros años de ejercicio docente se convierten en una puerta para mirar hacia atrás – la formación inicial – y a la vez, mirar hacia adelante – la formación continua –. Las vivencias de los egresados permiten valorar los procesos formativos y curriculares de las Licenciaturas y en general, de los pregrados; el reto es lograr que estas experiencias de la vida laboral y profesional se reviertan en menor tiempo en las discusiones y apuestas que tienen las entidades formadoras de maestros; tomar en consideración los problemas profesionales es una vía interesante para reconocer cómo la formación puede estar más a tono con la realidad educativa y social. Reconocer las necesidades y preocupaciones de los profesores principiantes, es también un insumo importante para revisar las ofertas de formación continua y pos-gradual que se ofrece. Sin duda, es necesario que los profesores sigan cualificándose en los saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos, pero también, es necesario trabajar aún más en los aspectos psicosociales y emocionales de nuestros maestros, para que puedan mantener esa emoción, deseo e interés de ser los mejores maestros, como cuando salen de la Universidad.

Tal como lo expresa Robalino (2003), la formación inicial y continua no son sinónimos del desarrollo profesional docente, son componentes, al igual que está influenciado por la socialización profesional; y reúne la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje, como lo menciona Day (citado en ÁVALOS, 2007). En esa medida, pensar en el desarrollo profesional de los maestros, y en particular de los principiantes, implica tener claro que está ligado a una responsabilidad individual de cada maestro, pero también exige responsabilidad socialmente compartida, desde las entidades formadoras de maestros y la administración educativa que los recibe. Además, se requiere pensar en la profesionalidad del trabajo docente como un proceso continuo y un oficio en construcción permanente, donde los profesores adquieren y desarrollan diferentes habilidades y saberes en términos de lo personal y académico. El reto es precisamente articular la formación y la investigación en diferentes niveles y ojalá, entre diferentes actores que tienen el encargo de pensar en la educación.

Referencias

ARTEAGA, Yannett; INCIARTE, Alicia. Conocimientos que interaccionan en una clase de ciencias naturales. **Paradigma**. v. 24, n. 1. p. 147 – 170. 2008.

ÁVALOS, Beatrice. **La inserción docente: políticas y prácticas de inducción**. Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). 2008.

BARBOUR, Rosaline. **Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2006.

BULLOUGH, Robert. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. In: BIDDLE, B, GOOD, T., GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p. 99-165.

CORNEJO, José. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación – OEI**, v. 4, n.3. 1999.

DE PRO BUENO, Antonio, VALCÁRCEL, Maria; SÁNCHEZ, Gaspar. Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. **Enseñanza de las ciencias**, v. 23, n. 3, p. 357 -378. 2005.

FANDIÑO, Graciela; Castaño, Inés. Haciéndose maestro. **Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación**, v. 46, n. 18, septiembre – diciembre, p. 111-124. 2006.

GARRITZ, Andoni; TRINIDAD-VELASCO, Rufino. El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. **Educación Química** v.17, p. 115-141. 2006.

GORODOKIN, Ida. La formación docente y su relación la epistemología. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 37, n. 5. 2005. p. 1-10 Recuperado abril de 2016 file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/1164Gorodokin.pdf

HUBERMAN, Michael. Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. (Traducción de Santiago Arencibia y José m. Oliver). **Revista Currículum**, v. 2. 1990. Recuperado, 28 de mayo 2010 en, <http://www>.

quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638

HERNÁNDEZ, Ana María. El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. In: SANJURJO, Liliana (Org.). **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales** Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2015. p. 71 – 106.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** 7ma ed. España: Editorial Grao. 2007.

JIMÉNEZ, María. **La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso.** 2006. Trabajo de Investigación (Maestría en Educación)- Facultad de Educación Universidad de Antioquia. 2006

JIMÉNEZ, María. **Profesor/a principiante de ciencias naturales: La configuración de su conocimiento en la inserción profesional.** 2013. 620 f. Tesis doctoral (Doctorado en Educación) -. Universidad de Antioquia, Medellín. 2013

JIMÉNEZ, María. (ed.). **Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2018. <http://hdl.handle.net/10495/9416>

JORDELL, Karl Oyvind. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching & Teacher Education**, v. 3, n. 3. 1987. p. 165 – 177.

MARCELO-GARCIA, Carlos. **El profesorado principiante Inserción a la docencia.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

MAGNUSSON, Shirley; KRAJCIK, Joseph; BORKO, Hilda. Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: GESS-NEWSOME, Julie; LEDERMAN, Norman (Eds.) **Examining Pedagogical Content Knowledge.** pp. 95 – 132, Science and Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers. 1999.

MARCELO- GARCIA, Carlos. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia, Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago 6 – 10 julio, 1992. Recuperado 10 de mayo 2004 en, <http://prometeo.us.es/idea/mie/pul/marcelo/como%20conocen.pdf>

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. In: Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE- de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre. 2006.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza & Teaching**: Revista Interuniversitaria de Didáctica [Internet]. 17 Nov 6(0). 2009. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3365> Acceso 8 Oct 2018.

MEJÍA, Luz Stella; MONTOYA, Ladys; JIMÉNEZ, Maria. Profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. In: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Santiago de Chile, 29 febrero a 2 marzo. 2012.

MELERO, Noelia. El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. **Cuestiones pedagógicas** 21. 2011/2012. P. 339 -355. Recuperado abril 2017 https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

PAILLÉ, Pierre. Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. **Revue Canadienne De L'éducation**. 19, 3. 1994. p. 215 - 230.

PARK, Soonhye; OLIVER, Steve. Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research Science Education**, v. 31, p. 261 – 284. 2008.

PERAFÁN, G. **La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colección tesis doctorales. 2004.

PULIDO, Orlando. ¿Por qué trabajar con los docentes de reciente vinculación a los colegios públicos? Asesor Proyecto “El puente está quebrado”. Bogotá: IDIE Formación docentes y Educadores, OEI. Boletín, v. 8, p. 13 – 16. 2011.

QUICENO, Yesenia, JIMÉNEZ, Maria Mercedes; RAMÍREZ, Natali; VILLEGAS, Adriana maría; TORRES, Adriana Marcela. Construyendo identidad profesional docente entre maestros de ciencias naturales. In: Memorias

del IX encuentro nacional de experiencias en enseñanza de la biología y la educación ambiental. IV congreso nacional de investigación en enseñanza de la biología. Bogotá, Colombia, 2017. p. 461 – 468. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7136>

QUICENO, Yesenia. **(Re) constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia.** 2016. Trabajo de maestría (Maestría en Educación en Ciencias) - Universidad de Antioquia, Medellín, 2016.

RAMÍREZ, Natalia. **El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia.** 2016. Trabajo de maestría (Maestría en Educación en Ciencias) - Universidad de Antioquia, Medellín, 2016.

REYES-OCHOA, Luis. **Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos.** 2011. 550 f. Tesis doctoral (Doctorado en Didáctica y Organización Educativa) Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. 2011.

ROBALINO, Magaly. Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. I. Flores (Edit.) ¿Cómo estamos formando los docentes en América Latina? Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Lima, 26-28 noviembre. (pp. 159 – 168). Ministerio de Educación de la República del Perú – PROEDUCA – GTZ – UNESCO. 2003.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In. ANADÓN, Marta, L'HOSTIE, Monique. Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Les presses de L'Université Laval. 2001

SHULMAN, Lee. **El saber y entender de la profesión docente.** [Those Who Understand: Knowledge growth in teaching]. Traducido al castellano por Rose Cave y reproducido en la edición de Estudios públicos 99 (invierno 2005) con permiso de la American Research Association. 1986.

SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin. **La investigación de la enseñanza I.** Madrid: Ediciones Paidós, 1997. p. 9-91.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid: Narcea. 2004.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia. La inserción profesional de docentes

nóveles: tendencias recientes y retos futuros. In: CORREA, Enrique, CIVIDINI, Monica, FUENTEALBA, Rodrigo y BOERR, Ingrid (Coord.). **Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente**. Santiago: Metas Educativas, 2013. p. 19-44.

VEENMAN, Simón. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2. 1984. p. 143 -178. Published by: American Educational Research Association Stable. Recuperado de: URL: <http://www.jstor.org/stable/1170301>

Recebimento em: 20/11/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

Residência pedagógica: afinal, o que é isso?

Pedagogical residence: After all, what is it?

Juliana Batista FARIA¹

Júlio Emílio Diniz-PEREIRA²

Resumo

O artigo apresenta resultados de um estudo que buscou compreender a temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, tomando por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que tenha sido inspirada por alguma ideia de residência pedagógica. De modo geral, a ideia de residência pedagógica faz menção à residência médica na formação complementar dos cursos de Medicina. No Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Residência docente. Residência educacional. Imersão docente.

Abstract

The article presents results of a study that sought to understand the theme of pedagogical internship in the Brazilian educational scenario based upon an academic literature review, an analysis of the legislation and experiences involving some type of practical teacher education that has been inspired by some idea of pedagogical internship. In general, the idea of pedagogical internship links to medical internship as a complementary training at Medicine programs. In Brazil, this idea could also be found in the use of expressions such as educational internship, teaching internship and teacher immersion, applying to both pre-service and in-service teacher education.

Keywords: Pedagogical Internship. Teaching Internship. Educational Internship. Teacher Immersion.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.
 - 2 Doutor (Ph.D) em Educação pela *University of Wisconsin-Madison*, nos Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa da CAPES – Nível 2.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 333-356	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Recentemente, em março de 2018, foi lançado no Brasil o *Programa de Residência Pedagógica* do Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estando na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, esse edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1).

Será que a residência pedagógica é uma novidade no Brasil? Qual terá sido a inspiração desse programa lançado pelo MEC? Há pesquisas que tratam dessa temática no campo da educação? Há experiências de formação de professores já realizadas com essa mesma denominação?

O presente artigo tem o propósito de apresentar resultados de um estudo (FARIA, 2018) que buscou compreender a temática da *residência pedagógica* no atual cenário educacional brasileiro, tomando por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de *formação prática* de professores que, no Brasil, tenha sido (ou seja) inspirada por alguma ideia de *residência pedagógica*. Entre os materiais consultados no período de realização da pesquisa (2014 a 2018), estiveram: anais de eventos acadêmicos, artigos de periódicos, projetos de lei, livros, editais e documentos institucionais. Esses materiais foram encontrados tomando por base a consulta pelas palavras-chave *residência*, *residência pedagógica*, *residência educacional* e *residência docente* no Portal de Periódicos da CAPES, em Bancos de Teses e Dissertações de universidades brasileiras e em *links* sugeridos pelo Google Acadêmico.

De acordo com a referida pesquisa, a *residência pedagógica*, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos *da*, ou simplesmente faz analogia à *residência médica* na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como *residência educacional*, *residência docente* e *imersão docente*, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. Conforme se verá ao longo deste artigo, ao tomarmos os diferentes tipos de materiais consultados como um conjunto de referências que nos auxiliariam a compreender a temática da *residência pedagógica* no Brasil, verificamos uma imprecisão ou dispersão de significados no uso da palavra *residência* – e das expressões dela derivadas ou nela inspiradas – para caracterizar as experiências educativas, projetos de lei e/ou pesquisas educacionais encontradas.

A *residência* na formação continuada de professores

Entre os materiais consultados, no que se refere à formação continuada de professores, a *residência educacional* foi a primeira expressão utilizada (cronologicamente anterior às demais). Precisamente, no texto do Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007 (BRASIL, 2007), propunha-se instituir a *residência educacional* como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-a como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Art. 65º). Afirma-se que a formação de professores para atuar na educação básica tem passado por uma intensa crise nos últimos anos:

Os resultados estão aí, há mais de duas décadas: os estudantes aprendendo cada vez menos e os professores cada vez mais inseguros, quer os preparados em nível médio, quer os que frequentaram os cursos “normais superiores” ou cursos de pedagogia, muitos em período noturno, muitos em regime modular como “escolas de fins de semana”, todos sem a necessária articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2007, p. 2, grifos do autor).

De acordo com o texto do referido projeto, a *residência educacional* foi inspirada na *residência médica*, dado que é reconhecida a importância de que os médicos tenham, no período imediatamente seguinte ao da diplomação, uma “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência.” (BRASIL, 2007, p. 3).

Sobreira (2010), uma das poucas pesquisas encontradas com a temática da *residência* na formação de professores, analisou o texto da primeira versão desse projeto, apontando uma série de preocupações relativas ao significado de sua aprovação para a formação e a carreira docentes. Entre os aspectos apontados, destaca-se a possibilidade de que haja um *retrocesso* ou uma compreensão equivocada do modo como se deveria estabelecer a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia, deixando-se a *prática* para o período posterior à graduação. Outra preocupação refere-se à obrigatoriedade de se cumprir mais 800 horas de trabalho prático dentro da escola, sem que esse período seja considerado parte de uma pós-graduação. Ou seja, o modelo é inspirado na *residência médica*, mas não considera que a *residência* seja mais um *degrau* na carreira do professor.

A autora entrevistou pesquisadoras, coordenadoras, professoras supervisoras de estágio e estudantes do curso de Pedagogia de três instituições públicas de

ensino superior, buscando avaliar, a partir da análise das opiniões desses sujeitos, a viabilidade da implementação da *residência pedagógica*³ tal como se propunha no referido Projeto de Lei. A *residência pedagógica* foi vista com muitas ressalvas pelos sujeitos da pesquisa, especialmente pelo fato de ela ser proposta como uma etapa da formação posterior ao curso e, portanto, não garantir necessariamente a responsabilidade das universidades com essa formação. Além disso, os sujeitos de sua pesquisa demonstraram preocupação com as condições econômicas que seriam obrigatoriamente colocadas para o início de sua carreira e com a excessiva culpabilização dos professores pelas deficiências no sistema educacional, apontando a necessidade de que outras medidas sejam adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no país. Concluiu-se que, de um modo geral, os sujeitos apontam para a importância de se priorizar a carreira do professor e de melhor qualificar a articulação entre teoria e prática no interior dos próprios cursos de Pedagogia, especialmente a partir de melhorias nas propostas de estágio supervisionado.

O Projeto de Lei n.º 227/2007 chegou a ser discutido em audiência pública, em 2009, no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), mas não foi votado, sendo arquivado em 2011. Em 2012, o Projeto de Lei n.º 284/2012 (BRASIL, 2012) foi apresentado, propondo-se ao resgate do projeto anterior, porém, com duas adaptações:

Em primeiro lugar, *substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. (BRASIL, 2012, p. 3, aspas do autor, grifo nosso).*

Esse novo projeto defendeu, ainda, que o certificado de aprovação na *residência pedagógica* pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino (prova de títulos) e como estratégia de atualização profissional para os professores em exercício. De acordo com o Diário do Senado Federal n.º 61 (BRASIL, 2014a), publicado em 8 de maio de 2014, o projeto foi aprovado terminativamente pela CE, com alteração do texto original para instituir a *residência pedagógica para todos os professores da educação básica*, uma vez que essa foi uma das reivindicações apresentadas e debatidas em audiência pública realizada em agosto de 2013 por especialistas e representantes de várias entidades do campo da Educação. O texto final da Lei acresce ao artigo 65 da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 2006) o

3 A autora adota *residência pedagógica* e *residência educacional* indistintamente.

parágrafo único: “Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.” (BRASIL, 2014a). O Parecer n.º 336/2014 (BRASIL, 2014b) esclarece o cálculo que resultou nessas 1.600 horas:

[...] com esteio na residência educacional em fase de experiência no âmbito do Colégio Pedro II, o Ministério da Educação (MEC) defende um modelo que conjugue atividades de engajamento docente em escolas de educação básica e atividades complementares em instituições formadoras para reflexão sobre as práticas. Por essa sistemática, a residência demanda jornada integral de 8 horas diárias, das quais pelo menos 4 horas para as atividades de magistério e mais 4 horas para estudos. Assim, considerando-se os 200 dias letivos que a LDB exige para a educação básica, uma vez feita no curso de um ano, a residência demandará, no mínimo, 1.600 horas. (BRASIL, 2014b, p. 4).

Observamos, desse modo, que a ideia da *residência* foi utilizada nesses projetos de lei para denotar uma formação complementar destinada a professores habilitados para a docência na educação básica. Essa ideia está presente também em modelos de formação continuada de professores em andamento ou em reelaboração, como ocorre no *Programa Residência Docente*, que teve início, em caráter experimental, no Colégio Pedro II, sendo oficialmente instituída pela CAPES por meio da Portaria n.º 206, de 21 de outubro de 2011 (CAPES, 2011).

De acordo com essa Portaria, o público-alvo do Programa são professores da rede pública “com diploma de Licenciatura Plena, e que atuem em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.” (CAPES, 2011, Art. 6º, §1º). Esses professores, assim como os professores doutores ou mestres do Colégio Pedro II que os orientam, recebem bolsa com duração máxima de nove meses, devendo cumprir o mínimo de 500 horas de atividades. Ao final do curso, o residente-docente que atende a todos os requisitos recebe o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em sua área específica de atuação (Pós-Graduação *Lato Sensu*).

A organização, a orientação e a avaliação dessas atividades, bem como o processo seletivo dos participantes do Programa são regulamentados por Editais Públicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II. No Edital 03/2013 (COLÉGIO PEDRO II, 2013), da seleção de residentes para 2014, foram oferecidas 180 vagas, sendo que a prioridade foi dada para o professor que

tivesse concluído há menos tempo seu curso de Licenciatura (ou alguma formação específica de habilitação para o magistério) e para o professor de menor idade. O professor deve disponibilizar um a dois turnos semanais para desenvolver atividades docentes e administrativo-pedagógicas em dia de aula de sua disciplina no *campus* do Colégio Pedro II, um turno semanal para desenvolvimento de atividades em formação continuada e 70 horas no ano letivo de sua instituição de origem, para aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa.

Nos mesmos moldes propostos por essa Portaria da CAPES que instituiu o *Programa Residência Docente* do Colégio Pedro II, desenvolveu-se também o *Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais* (CP/UFMG). Esse projeto foi aprovado pela CAPES ao final de 2013 e passou a funcionar no CP/UFMG em 2014, atendendo inicialmente a 56 professores da rede municipal de ensino de Contagem, devido a um acordo estabelecido com a Secretaria de Educação desse município⁴. Para a CAPES, a *Residência Docente* desses dois colégios de aplicação foi considerada um projeto-piloto de aprimoramento da formação do professor da educação básica com até três anos de formado, cuja demanda de ampliação tem sido cada vez mais forte por parte dos Colégios de Aplicação e de professores em exercício (Cf. CAPES [2014?]).

Outra proposta de formação continuada envolvendo a ideia de *residência* foi encontrada em trabalhos (FONTOURA, 2011a, 2011b; BRAGANÇA, 2011; GASPARELLO, 2011; FERNANDES *et al.*, 2011), que relatam a experiência e/ou apresentam resultados de uma investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, cujo objetivo foi “investigar os percursos formativos e os processos de inserção profissional de um grupo de egressos formados em Pedagogia na FFP/UERJ, que chamamos residência pedagógica.” (FONTOURA, 2011a, p. 11). Nesse caso, a expressão *residência pedagógica* refere-se ao processo de formação continuada que foi promovido pelas pesquisadoras mediante encontros mensais realizados no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, como parte do próprio processo da pesquisa e também com o objetivo de constituir uma *rede de apoio* (FONTOURA, 2011b) aos professores em início de carreira. Os egressos que aceitaram participar da pesquisa se propuseram a

4 As bolsas destinadas a esse projeto foram cortadas desde o início de 2016, mas o CP/UFMG abriu edital para professores interessados em fazer a residência sem bolsa. Em 2017, os professores do CP/UFMG se organizaram para propor a residência docente como um curso de especialização (pós-graduação *latu sensu*) intitulado *Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica*, o qual teve início em agosto de 2018.

[...] pensar o que fazem, discutir questões relativas às suas escolhas profissionais e trocar com o grupo formado com vistas a fortalecer processos e percursos de trabalho e de vida. Deste modo, a residência pedagógica é um espaço-tempo de formação continuada de professores egressos da FFP onde a prática pedagógica é partilhada, discutida e ressignificada a partir dos encontros. A palavra residência está intensamente associada à medicina, já que é nesse espaço-tempo de formação que encontramos a residência médica. Partindo da área de saúde podemos pensar na construção de um conceito que ocorra dentro da perspectiva da educação, ou seja, em uma residência pedagógica. O que seria? Como ocorre? Para quem ocorre? São esses pilares de questionamentos que nos fazem pensar na residência pedagógica e seu papel na formação em serviço dos docentes. (FERNANDES *et al.* 2011, p. 109).

Como se pode notar, as experiências, pesquisas e projetos de lei mencionados até aqui se referem a diferentes modelos de *residência* aplicados à formação continuada de professores. Na seção a seguir, passamos a abordar as experiências brasileiras de *residência* que se relacionam diretamente à formação inicial docente.

A residência na formação inicial de professores

A primeira experiência de *residência* na formação inicial de professores encontrada (cronologicamente anterior às demais) foi o *Programa de Residência Pedagógica* (PRP), implementado desde 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)⁵. De acordo com trabalhos⁶ que relatam essa experiência, o PRP é um modelo de estágio supervisionado

5 Giglio e Lugli (2013) afirmam que, apesar do PRP ter sido concebido em 2006, quando o grupo docente do curso de Pedagogia da Instituição refez a matriz curricular proposta para o curso, tal proposta iniciou-se somente após realização de um amplo mapeamento das Unidades Escolares Públicas de Educação Básica de Guarulhos e da identificação das condições de sua implantação, com dados fornecidos por gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O relatório técnico da pesquisa (2007-2008) encontra-se disponível em http://www.humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_rel_tecnico.doc. Acesso em: 16/06/2014.

6 Confira Giglio (2010), Giglio e Lugli (2013), Giglio *et al.* (2011), Martins (2012), Moretti (2011), Silvestre e Valente (2014), Panizzolo *et al.* (2012).

obrigatório que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que estabeleceram Acordos de Cooperação Técnica com a UNIFESP. Para cumprir a carga horária mínima de estágio obrigatório (300 horas) estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), os estudantes vivenciam, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, quatro modalidades de *residência pedagógica*: docência em Educação Infantil (105 horas), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas) e Gestão Educacional (45 horas). A carga horária de cada modalidade distribui-se entre os encontros com o professor orientador do estágio na universidade (denominado *Preceptor*) e as atividades do período de *imersão*, que deve ser cumprido de maneira contínua e ininterrupta (um mês para o estágio de 105 horas e uma quinzena para o estágio de 45 horas).

[A imersão] Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

Ao longo desse período, os residentes elaboram intervenções pedagógicas sob a orientação do *Preceptor* e com o apoio do professor formador da escola-campo em que se realiza a *residência pedagógica*. Eles desenvolvem Planos de Ação Pedagógica, que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão.” (PANIZOLLO *et al.* 2012, p. 225). De acordo com Martins (2012), o Plano de Ação Pedagógica de cada residente é executado ao longo da sua última semana de estágio na escola.

Giglio e Lugli (2013, p. 65) afirmam que o “princípio da imersão” foi retirado da “experiência da tradição de formação médica”. As autoras dão o nome de *imersão* ao “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado” (p. 65). Em outra publicação (GIGLIO *et al.*, 2011), é esclarecido em que medida o PRP se aproxima e se distancia da residência médica na sua concepção.

O PRP guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência da área da Medicina. A diferença central ou o ponto de distanciamento

encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública. Nesse caso, o PRP permite uma aproximação ao exercício profissional pleno. A mediação de um preceptor da universidade que atua ao mesmo tempo na formação teórica do Residente e na supervisão das atividades na escola-campo dá qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação. (GIGLIO *et al.*, 2011, p. 15, grifos e aspas dos autores).

Outra experiência de *residência* pensada como uma proposta de *imersão* de licenciandos no contexto de uma escola é aquela desenvolvida pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG: o *Projeto Imersão Docente* (PID). Diferente do modelo adotado pela UNIFESP, a *imersão* dos licenciandos se idealiza e se realiza integralmente na própria *escola-campo*, não estando, portanto, atrelada ao modelo de estágio curricular obrigatório proposto para todos os estudantes das licenciaturas da UFMG. Na vivência da *imersão docente* no CP/UFMG, os licenciandos têm a oportunidade de efetivo exercício da docência, de forma orientada e situada em determinadas *condições de formação* que se mesclam às próprias condições de trabalho e formação dessa escola (FARIA, 2018).

O CP/UFMG é um colégio de aplicação da Universidade, por isso, o PID está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG e tem sua gestão feita por docentes que atuam no colégio com as crianças e adolescentes do ensino fundamental. O projeto conta, desde fevereiro de 2011, com 30 bolsas de monitoria que se distribuem entre estudantes de diferentes cursos de Licenciatura da UFMG, conforme seleção realizada anualmente⁷: Arte, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

7 O processo seletivo se dá por meio da análise do *curriculum vitae* e/ou histórico escolar da graduação e entrevista. Os critérios de seleção variam conforme a composição do grupo de monitores que permanecem no projeto na passagem de um ano para o outro, de modo que se busca selecionar novos monitores com diferentes perfis e áreas de formação.

Cada licenciando participante do PID acompanha cotidianamente uma turma de alunos ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação) e em diferentes espaços da escola. Sua carga horária de 25 horas semanais é distribuída em várias atividades: acompanhamento de aulas de uma turma, acompanhamento dos estudantes da mesma turma no horário de almoço⁸ e/ou intervalos, encontros de orientação e encontros de formação geral com coordenadores do projeto, participação em algumas reuniões pedagógicas, preparação de material, planejamento de aulas e o próprio exercício da docência, ofertando a disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)⁹. Para ofertá-la, o licenciando elabora, com seu orientador no CP/UFGM, um plano de trabalho, em que explicita a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. As aulas são planejadas e/ou validadas continuamente nos encontros de orientação (FARIA, 2018).

Os licenciandos também se dedicam à elaboração de relatórios ou diários, nos quais há grande variedade de enfoques e assuntos abordados. Além disso, uma de suas atribuições é produzir, se possível, em parceria com seu orientador, um texto acadêmico decorrente da análise de alguma experiência ou fenômeno observado no projeto. De um modo geral, esses textos são relatos de experiência (Cf. RICCI; FRANÇA 2011; RICCI *et al.*, 2015).

A terceira experiência de *residência* na formação inicial de professores consistiu no *Programa Residência Educacional* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), que foi fruto de uma política pública visando aprimorar a qualidade do ensino em escolas estaduais consideradas prioritárias, devido aos baixos índices de desempenho escolar atestados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tanto, estudantes de cursos de licenciatura realizavam o estágio curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nessas escolas, com concessão de bolsa-estágio e auxílio-transporte. A jornada de atividades de estágio era organizada de modo a contemplar o limite diário de 6 horas e o limite semanal de 15 horas de estágio em uma única unidade escolar, com duração de 12 meses. A *residência educacional* teve como principal finalidade o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola em que o residente (estagiário) atuava. Esse programa de estágio curricular era uma das experiências

8 O CP/UFGM oferece educação integral a estudantes de 1º ao 9º ano escolar.

9 O GTD é uma disciplina presente no currículo de educação integral do CP/UFGM. A cada semestre todos os alunos da escola são (re)agrupados em turmas de no máximo 15 alunos para cursarem-na em determinados horários. As temáticas estudadas em cada turma variam a cada semestre.

mencionadas em outro Projeto de Lei do Senado n.º 6/2014 (BRASIL, 2014c), do qual trataremos adiante, como parte da justificativa da necessidade de uma lei da residência docente na educação básica.

A última proposta de *residência* relacionada à formação inicial, ainda anterior ao atual Programa de Residência Pedagógica do MEC, foi encontrada em dois trabalhos (NOGUEIRA *et al.*, 2011, 2013) que apresentam resultados de uma pesquisa envolvendo um grupo de 20 professores iniciantes na docência em Educação Infantil que foram acompanhados por graduandos de cursos de Pedagogia de universidades públicas e privadas. Esses graduandos foram denominados pelas pesquisadoras de *acadêmicos residentes* e o processo de *residência pedagógica* vivido por eles consistiu no acompanhamento das práticas desses professores durante uma semana por mês, ao longo de 18 meses consecutivos, e na participação em encontros mensais da pesquisa. Tais encontros reuniram os professores iniciantes, os *acadêmicos residentes* e os professores pesquisadores das universidades. Para as autoras, a expressão *residência pedagógica* foi utilizada no projeto da pesquisa “seguindo o modelo de programa da formação de médicos, mas voltado para o universo da Pedagogia, significando assim um envolvimento real com o cotidiano escolar, a sala de aula e os entornos que compõem a complexidade da formação docente.” (NOGUEIRA *et al.*, 2011, p. 38).

Residência médica: modelo para a formação de professores?

As iniciativas de *residência* até aqui mencionadas, quer tenham nascido nos cursos de Licenciatura das Universidades ou dos Colégios de Aplicação, quer sejam propostas por redes públicas de ensino, buscam criar programas de formação docente que, em algum aspecto, se assemelhem à *residência médica* ou façam alguma menção ao modelo da *residência médica* como inspiração ou motivação para sua proposição. Diante desse cenário, buscamos algum estudo que nos auxiliasse a compreender por que razão a formação médica poderia ou deveria ser tomada como um modelo para a formação de professores.

Pacca e Horii (2012) estudaram um programa de Residência Médica em Neurologia de uma universidade brasileira. Elas buscaram caracterizar o processo pedagógico vivenciado por residentes, preceptores e assistentes médicos, a partir da análise de representações desses sujeitos acerca do próprio programa. Segundo as autoras, a intenção da pesquisa foi buscar subsídios para “caracterizar o que seria transferível e desejável numa FC [formação continuada] para professores de física do ensino médio, entendendo esta formação como o que seria uma Residência Pedagógica.” (PACCA; HORII, 2012, p. 737).

Elas concluíram que os discursos dos residentes e dos formadores sobre o desenvolvimento profissional propiciado pela residência médica fazem eco com os discursos do campo da formação docente.

A acessibilidade dos residentes aos especialistas mais experientes; a conquista do olhar do paciente com confiança no profissional que o assiste; a aprendizagem a partir do exemplo de um profissional mais graduado, na ação com o paciente; a segurança do profissional em formação se construindo paulatinamente na prática até chegar a autonomia responsável; a postura que passa do apoio exclusivo na racionalidade técnica para outra mais humana e focalizada no paciente; uma concepção mais investigativa e menos definitiva das “verdades” já estabelecidas; a aceitação de possíveis diferentes visões a serem consideradas e discutidas; além de algumas outras ainda a serem exploradas no conjunto de dados gerados com as entrevistas. Transpondo para a Formação Continuada de professores estaríamos falando da condição do professor reflexivo da sua prática que, para Schön, seria o professor talentoso equiparado ao artista, ao músico, original e criativo. (PACCA; HORII, 2012, p. 746).

Esse artigo das autoras trata de resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que foi concluída posteriormente (HORII, 2013). Na dissertação, Horii (2013) traçou uma espécie de paralelo entre duas experiências específicas: o programa de Residência Médica por ela investigado e um programa de Formação Continuada de professores que havia sido investigado por outra pesquisadora (Cf. SCARINCI, 2010), apontando algumas proximidades entre a residência médica e o modo de conduzir a formação dos professores em serviço. Horii (2013, p. 92) concluiu que “o programa de FC [Formação Continuada] estudado e sua relação com um programa de RM [residência médica], bem sucedido e reconhecido pelos profissionais da medicina, parece trazer exemplos concretos de atividades e condução da aprendizagem”, o que poderá fornecer subsídios para o planejamento de futuras “residências pedagógicas”.

A presença da ideia de uma *residência* na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de *formação prática* para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). Tal preocupação certamente encontra legitimidade em estudos (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2012) do campo da formação docente que apresentam críticas ao modelo da *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1983) na formação dos professores. É importante, entretanto, tecer algumas considerações a respeito do modo como o discurso da *formação prática* pode ser apropriado pela sociedade e pelas diferentes instâncias político-educativas.

Críticas ao discurso da *formação prática* de professores

Conforme aponta o trabalho de Garcia (2009), nas investigações e estudos sobre a formação inicial, de uma maneira geral,

[...] nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. (GARCIA, 2009, p. 13).

Essas vozes encontram eco em discursos que parecem ignorar a complexidade do processo de formação docente e reduzem a importância das universidades nesse processo. Zeichner (2013) apresenta um preocupante panorama dos programas de formação docente que são acriticamente apoiados pela mídia e pelos formuladores norte-americanos de políticas públicas, no sentido de desmantelar a formação docente universitária nos Estados Unidos. Discursos que questionam a eficiência das faculdades e das universidades em formar bons professores, atribuindo o baixo desempenho dos alunos da educação básica ao *fracasso* dos professores e instituições formadoras, têm sido enfaticamente utilizados em defesa da desregulamentação da formação docente, da criação de um mercado competitivo, em que os investimentos públicos e privados tem sido substancialmente aplicados em “programas mais curtos, mais ‘práticos’ e baseados em uma formação clínica” (ZEICHNER, 2013, p. 32, aspas do autor).

O autor relata a existência de uma série de “programas de empreendedorismo” de formação docente que “objetivam reduzir ou eliminar a supervisão pública sobre a preparação dos professores e criar uma economia de mercado na formação docente nos Estados Unidos, em vez de investir nas faculdades de educação já existentes.” (p. 72). Nesse contexto, Zeichner ressalta a crescente desigualdade entre os tipos de formação docente oferecidos para professores que irão trabalhar em diferentes comunidades.

[...] a maioria dos professores que entra no magistério por meio de um programa de ‘via rápida’ ou ‘imersão’ – em que a maior parte da formação acontece enquanto os professores iniciantes trabalham como designados e são plenamente responsáveis por uma sala de aula – leciona em comunidades urbanas e rurais pobres e ‘de cor’. Esses mesmos professores ‘despreparados’ não são encontrados nas escolas públicas de classe média e média alta. (ZEICHNER, 2013, p. 42, aspas do autor).

Em muitos programas de “*imersão*”¹⁰ norte-americanos, tem sido utilizado um modelo de responsabilização em que os (futuros) professores são avaliados a partir de sua capacidade em melhorar o desempenho dos alunos em testes padronizados. Ou seja, há, segundo Zeichner, uma “visão extremamente técnica sobre o papel dos professores” (p. 35) e uma crença de que a lógica da concorrência de livre mercado reduzirá a desigualdade educacional.

Essa narrativa ignora a esmagadora evidência que associa as desigualdades na educação às desigualdades na sociedade em geral, como a falta de acesso à habitação, à nutrição, aos empregos que pagam um salário decente, à saúde, aos cuidados da primeira infância e assim por diante. (ZEICHNER, 2013, p. 40).

Os discursos da *eficiência* e da *inovação* de programas desse tipo têm sido largamente apoiados pela mídia e por instituições privadas, e fundamentaram a elaboração de um *projeto de lei*¹¹ em tramitação no Senado e na Câmara dos Deputados norte-americanos, com a defesa de políticos tanto republicanos quanto democratas. O propósito desse projeto é possibilitar a abertura de editais públicos para a criação de programas do tipo *charter*¹² nos estados. Esses programas poderão formar professores e diretores sem que eles estejam sujeitos às mesmas regulamentações que monitoram a qualidade dos programas convencionais (universitários) de formação nos Estados Unidos.

Caso esses projetos de lei sejam aprovados no Congresso, os programas de formação docente do tipo *charter* preparariam os professores para atuar em áreas de ‘altas necessidades’ e consideradas ‘difíceis’ e teriam as seguintes características: (a) ‘seleção rigorosa’ com base no potencial do candidato para ser um professor

10 As aspas com a palavra “imersão” são utilizadas no livro de Zeichner para o que parece ser a tradução de “earlyentry” (Cf. ZEICHNER, 2013, p. 65, nota de rodapé n° 57).

11 Projeto *Growing Excellent Achievement Training Academies for Teachear and Principals Act* (GREAT Act).

12 Segundo Zeichner (2013, p. 33, nota de rodapé n° 26), “uma escola *charter* é um tipo de escola pública independente, que não é administrada por uma rede municipal de ensino.”

‘eficiente’; (b) treinamento prático de preparação dos professores para serem eficazes desde seu primeiro dia de trabalho; e (c) capacidade de melhorar o desempenho acadêmico de seus alunos, que os candidatos devem demonstrar na conclusão do programa. (ZEICHNER, 2013, p. 67, *aspas do autor*).

Zeichner (2013) evidencia, em tom de alerta para a sociedade e para a comunidade acadêmica, os pressupostos e as condições em que se propõem e se realizam as *rotas alternativas* de formação, as quais, no caso dos Estados Unidos, em sua maioria são baseadas em uma visão tecnicista de formação docente, com evidentes esforços para minar a autonomia dos professores e para destituir as universidades de sua autoridade.

Elas incluem a mercantilização da formação de professores e sua sujeição às forças de mercado, as exigências de responsabilização excessivamente prescritivas por parte dos órgãos governamentais e agências de certificação que buscam controlar a essência dos currículos de formação de professores, os cortes consistentes e dolorosos nos orçamentos das instituições públicas, incluindo aquelas responsáveis pela formação docente, e os ataques aos esforços para formar professores que lecionem orientados por princípios da educação para a justiça social, por exemplo, preparando-os para se engajarem na educação multicultural e antirracista. (ZEICHNER, 2013, p. 100).

A formação docente para a educação básica também está fortemente presente na agenda política do Brasil (GATTI *et al.*, 2011; NACARATO, 2013; CAPES, 2012). Como afirmam Carvalho *et al.* (2015), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009), inaugurou na história brasileira “a possibilidade de se organizar, sob regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada do magistério da Educação Básica para as redes públicas de ensino.” (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 15). Isso significou, nas últimas décadas, o estabelecimento de vínculos mais estreitos entre as instituições formadoras e as escolas públicas, por meio de diferentes programas (entre eles, os autores destacam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID).

No entanto, nos projetos brasileiros de lei aqui mencionados, as justificativas apresentadas pelos senadores proponentes vão ao encontro do que nos aponta Zeichner (2013), na medida em que ressaltam, sobretudo, a *qualidade discutível* ou as *fragilidades* dos cursos de formação dos professores e sinalizam para o investimento na formação do professor como o passo mais decisivo para melhorar a qualidade da educação básica.

A redação vigente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o estágio supervisionado obrigatório de 300 horas na formação docente inicial. Entretanto, são inúmeros os relatos de que o estágio não vem sendo

implementado de forma adequada. (...) Essa situação acarreta diversas fragilidades na formação de professores para a educação básica, entre as quais: universidades e faculdades de educação desconectadas das redes de educação básica; prevalência de cursos que valorizam apenas o conhecimento teórico, em detrimento da vivência no ambiente escolar; redes de educação básica por sua vez descomprometidas com a melhoria da formação docente; desconhecimento de novas tecnologias e metodologias inovadoras, já presentes na realidade de alguns estabelecimentos de ensino; dificuldades para lidar com um corpo discente diversificado e marcado pela desigualdade social; pouca interação com as famílias e com o entorno dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2014c, p. 3).

Essa citação foi extraída do Projeto de Lei do Senado n.º 6/2014, que visava acrescentar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o art. 65-A, de modo a instituir a *residência docente* na educação básica: “A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas.” Além disso, propunha acrescentar o Inciso IX ao art. 70: “ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores.” (BRASIL, 2014c). O parecer do relator do projeto, apresentado em junho do mesmo ano, concluiu pela declaração de sua prejudicialidade, em razão das então recentes discussões em torno do já mencionado Projeto de Lei n.º 284/2012 (BRASIL, 2012).

No âmbito das ações do governo federal, é importante destacar que foi a partir do Decreto n.º 8.752/2016 que a *residência pedagógica* e a *residência docente* passaram a ser consideradas ações possíveis para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por

meio de residência pedagógica. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa. (BRASIL, 2016).

As decisões mais recentes do MEC, no entanto, têm colocado em evidência uma concepção da formação de professores e uma abordagem dos problemas educacionais do país que encontra forte resistência de entidades do setor educacional, o que consideramos importante trazer a este texto, dada a atualidade da temática em questão.

Como mencionado na introdução deste artigo, o *Programa de Residência Pedagógica* do MEC foi lançado em março de 2018, em edital que definiu a *residência pedagógica* como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.” (CAPES, 2018, p. 1). Ela deverá ser reconhecida pela IES para efeito de cumprimento do estágio curricular obrigatório de cursos de licenciatura oferecidos em modalidade presencial ou cadastrados no Sistema Universidade Aberta do Brasil. O edital prevê que ela terá um total de 440 horas distribuídas entre: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. As horas destinadas à imersão devem ser distribuídas entre a regência (100 horas) e o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. Na escola-campo, o residente será acompanhando por um professor (preceptor) da educação básica. Na instituição de origem, o residente terá um professor orientador. As IES se inscreveram no programa com um Projeto Institucional de Residência Pedagógica de 18 meses de duração, o qual deverá ter um docente coordenador institucional. Tanto o residente quanto os professores envolvidos (preceptor, orientador e coordenador) receberão bolsas, em quatro distintas modalidades. Os objetivos da *residência pedagógica* foram apresentados da seguinte maneira:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência

pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. *Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. (CAPES, 2018, p. 1, grifo nosso).

O quarto objetivo do programa vinculou a *residência pedagógica* à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos *Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica* (CAPES, 2018, Anexo III), na seção que trata do material que deverá ser utilizado pela IES para “inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”, a BNCC é tomada como referência central na subseção que trata das “abordagens e ações obrigatórias” da residência:

a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. (CAPES, 2018, Anexo III).

A “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” tem sido o principal alvo das críticas realizadas à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Em *nota*¹³ publicada pelo *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram contestados o conteúdo desse edital e o conteúdo do Edital 7/2018, também lançado pela CAPES em março de 2018, e que trata do *Programa Institucional de Bolsa de*

13 “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”, publicada pelo *site* da ANPEd, em 6 de março de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padrizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 22 mar.2018.

Iniciação à Docência (PIBID). A seguir, destacamos dois trechos da referida *nota*.

Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. [...] Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

Os resultados de nosso levantamento, bem como as reflexões aqui apontadas, atestam a atualidade, a relevância e a necessidade de se produzirem pesquisas sobre a *residência pedagógica* no Brasil. Longe de negligenciar as diferenças entre o contexto educacional brasileiro e o contexto norte-americano, as reflexões inspiradas por Zeichner (2013) são relevantes para a discussão sobre a formação docente em nosso país, especialmente em relação ao processo de mercantilização da formação de professores deflagrado pelas políticas neoliberais adotadas nos anos 90 do século passado (FREITAS, 2002; SADER, 2008) e cujo ideário permanece vivo em nossa sociedade.

Considerações Finais

Nosso estudo evidencia que a *residência pedagógica* é uma ideia que já vem sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos. Percebemos uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da *formação prática* dos professores, porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração. É também possível perceber que, nas experiências de *residência* ou *imersão*, aqui descritas como estágios supervisionados ou como procedimentos de pesquisa, em geral, diferentemente do que aponta Zeichner (2013) para o caso dos Estados Unidos, pressupõe-se um forte e importante papel das universidades e instituições de ensino superior, tanto no estabelecimento de um maior diálogo com os professores e a realidade da escola básica quanto na orientação e na avaliação da

formação dos (futuros) professores envolvidos. Entretanto, não podemos dizer que há uma unidade ou integração entre as diferentes experiências implementadas por essas instituições, tampouco continuidade dos processos de formação docente que se realizam como parte de projetos de pesquisa desenvolvidos por elas.

Dessa maneira, podemos concluir que qualquer escolha de terminologia, ou mesmo de uma definição para o que seria a *residência* no contexto educacional brasileiro, se mostraria frágil neste momento. Por fim, cabe destacar que, em meados de 2014, quando iniciávamos o processo investigativo que deu origem a este artigo, buscávamos compreender a temática da *residência pedagógica* movidos por algumas inquietudes no sentido de defini-la, conceituá-la, buscar suas origens e desdobramentos na pesquisa educacional, nas práticas pedagógicas de formação de professores e nos projetos de lei do país. Ao concluir nossa investigação, em meados de 2018, outras inquietudes nos mobilizam a continuar pensando sobre essa temática: aquelas que dizem respeito a uma preocupação com a atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do governo federal. Para além do que pode ser e significar a *residência pedagógica*, é preciso questionar o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas, com o fortalecimento das instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação.

Referências

BRAGANÇA, I. F. de S. Abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.). **Residência Pedagógica**: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011. p. 25-37.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752/2016**. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Diário do Senado Federal. Emenda n.º 1 ao Projeto de Lei do Senado n.º 285/2012**. Brasília: Senado Federal, 2014a.

BRASIL. **Parecer do Senado Federal n.º 336**. Brasília: Senado Federal, 2014b.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 6**. Brasília: Senado Federal, 2014c.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 206, de 21/10/2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial DEB – PRODOCÊNCIA**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES**: uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, [2014?].

CARVALHO, J. do P. F. de *et al.* Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. *In*: FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (Org.). **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 15-29.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Projeto Residência Docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Edital 3/2013**: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2014). 2013. Disponível em www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2013/12/PRD-2014-EDITAL.pdf. Acesso em: 18 set. 2014.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FERNANDES, G. B. L. *et al.* Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.) **Residência Pedagógica**: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118.

FONTOURA, H. A. da. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-372, 2011a.

FONTOURA, H. A. da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *In: FONTOURA, H. A. (Org.) Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011b. p. 11-23.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2002.

GASPARELLO, V. M. O uso da linguagem simbólica nos encontros com egressos: algumas possibilidades de leituras. *In: FONTOURA, H. A. (Org.) Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 39-52.

GATTI, B. A. *et al.* **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIGLIO, C. M. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. *In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Anais [...] XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 375-392, 2010.

GIGLIO, C. M. B. *et al.* Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. *In: GOMES, M. de O. (Org.) Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 15-46.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 46, p. 62-82, 2013.

HORII, C. L. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. 2013. 96f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2013.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n° 37, p. 89-107, 2012.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

NACARATO, A. M. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. **Anais [...]** 36ª Reunião Nacional da ANPED. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: ANPEd, 2013.

NOGUEIRA, E. G. D. *et al.* Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n° 6, p. 33-52, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D. *et al.* A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. **Anais [...]** 36ª Reunião Nacional da ANPED. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: ANPEd, 2011.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **Anais [...]** XVI Encontro Nacional de Didática de Ensino. Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 221-233, 2012.

RICCI, C. S.; FRANÇA, E. Residência Docente: uma experiência de formação docente. **Anais [...]** VII Congresso Internacional de Educação, São Leopoldo, 2011.

RICCI, C. S.; SCALDAFERRI, D. C.; VIEIRA, M. L. (Org.). **Cadernos ensinar: saberes e fazeres da docência**. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SADER, E. **Refundar el estado. Posneoliberalismo en América Latina**. Buenos Aires: Ediciones CTA, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

SÃO PAULO. **Programa Residência Educacional**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

SCARINCI, A. L. **Tirando o coelho da cartola: A atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente**. 2010. 231f. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. 2010. 186f. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebimento em: 05/12/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo

Stay in the fight, for a radical and plural democracy in curriculum policies

Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA¹

Resumo

O artigo problematiza a normatividade que anima a pretensão democrática da política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de realizar a formação de um sujeito universal abstrato. A partir de uma pesquisa mais ampla de matriz pós-estrutural, foca o texto da BNCC divulgado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 para discutir a inconsistência e os limites dessa pretensão e defender a potência política da noção de democracia radical e plural no pensamento pós-fundacional e pós-estrutural da teoria do discurso para a luta por educação.

Palavras-chave: Política Curricular. Base Nacional Comum Curricular. Normatividade. Democracia radical e plural.

Abstract

The article problematizes a normativity that animates a democratic pretension of the National Curricular Common Base Policy (BNCC) to realize a formation of an abstract universal subject. From a broader post-structural survey, the information was released by the Ministry of Education in December 2017 to reduce the inconsistency and limits of this claim and defend the political power of the notion of radical and post-foundational plural post of the theory of discourse for the struggle for education.

Keywords: Curricular Policy. National Common Curricular Base. Normativity. Radical and plural democracy.

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pós-doutora também pela UERJ com Bolsa PDJ pelo CNPq. Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (CUR). Professora do Departamento de Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: erikavrcunha@ufmt.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 357-377	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Por visar o desconforto

A democracia é algo incerto e improvável e nunca deve ser tida como garantida. É sempre uma conquista frágil, que precisa ser defendida e aprofundada. Não existe nenhum limiar de democracia que, uma vez alcançado, possa garantir a continuidade de sua existência. A democracia encontra-se em perigo não apenas quando o consenso e a fidelidade aos valores que ela encarna são insuficientes, mas também quando a sua dinâmica combativa é travada por um aparente excesso de consenso que, normalmente, mascara uma apatia inquietante. (Chantal Mouffe, 1996, p. 17)

Boa parte dos esforços teóricos e institucionais no Brasil a orientar políticas educacionais nos últimos 30 anos concorreu para a produção de uma normatividade curricular, cuja expressão mais contundente foi a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. A problematização de diferentes aspectos da política de BNCC vem sendo feita há algum tempo por autores do campo (LOPES, 2015a; MACEDO, 2016; 2017; 2018; PEREIRA, CUNHA, COSTA, 2016; CUNHA, LOPES, 2017; FRANGELLA, DIAS; 2018, apenas para citar alguns) e minha opção por reiterá-la neste momento de assunção da extrema direita no Brasil é tanto um modo de afirmar sua importância como hiperpolitização do debate sobre democracia, como pontuam Mouffe (1996; 2006) e Lopes (2013), como também é uma recusa de que as forças conservadoras em ascensão passem a nos pautar. Além disso, a produção de uma base comum para os currículos foi afirmada com a definição de estratégias para as metas 1 e 7² no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e ainda que mudanças sejam feitas nesta política a partir de 2019, há inúmeras razões para suspeitar que elas não ampliarão o escopo democrático da política curricular.

Frente a esse cenário, neste texto problematizo a normatividade a dar corpo à pretensão democrática de realizar a formação de um sujeito universal abstrato na política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Faço essa discussão como parte de uma pesquisa mais ampla de matriz pós-estrutural, aqui com

2 A Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014) estipula “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”; já a Meta 7 se refere a “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.”. (Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 01 de outubro de 2018.

destaque central do texto da BNCC divulgado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. Tenciono interpor um pensamento sobre democracia radical e plural informado pelo registro pós-fundacional da teoria do discurso na direção de reivindicar a educação como espaço-tempo político e de produzir agendas em torno de currículos plurais. Isso implica desconstruir a edificação da normatividade instrumental, crítica e neoliberal: o fato de que operam com uma noção abstrata de sujeito, o sujeito universal, núcleo fundante da noção de democracia moderna. Perseguindo a noção abstrata de sujeito, a normatividade curricular se vale do caráter teleológico que enfoques racionalistas dispõem para o social – na teorização e na política –, sendo sua função, grosso modo, performatizar um pensamento desejoso por controlar (escolas, professores, práticas, comportamentos, desempenhos etc.). Quero pensar esse lugar de um aparente conforto no qual a normatividade curricular se ancora como um assento não democrático em termos de currículo. Por isso mesmo, minha opção é perseguir o desconforto que admite à educação ver-se como espaço-tempo em que o inesperado, o diferir e a abertura radical ao imprevisível emergem.

Lançando mão da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do pensamento da desconstrução de Jacques Derrida, em discussão recente confrontamos (CUNHA, COSTA, BORGES, 2018) a normatividade que coordena as políticas de currículo como políticas de reconhecimento, em que os sujeitos a serem formados pela escola são ignorados pela interposição de idealidades de sujeito. Ao mesmo tempo, destacamos com Derrida e Bennington (1996) a *nomeação* na política (o nome BNCC) como o trabalho de tentar a unificação do que não se apresenta (a experiência de conhecer, a subjetividade, a consciência) mas se supõe como transparente e comum. Operadores derridianos como tradução (DERRIDA, 2006) e disseminação (DERRIDA, 1991) têm sido importantes para pensar os limites da racionalidade normativa na política curricular, como os bloqueios que ela produz ao significar *educar* e *ser educado* por quadros de leitura finitos, baseados em determinados reconhecimentos ou, em outras palavras, orientados para um *dever ser*.

No esforço por controle que remete ao mito de Sísifo³, a crença no sujeito universal nas políticas em curso não apenas revisita o pensamento em educação, como o mantém preso à normatividade como promessa de uma educação “para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática

3 Sísifo, o mais astuto dos deuses na Mitologia grega, foi condenado ao trabalho eterno de rolar uma grande pedra com suas mãos até o cume de uma montanha. Este era um trabalho em vão. Ai chegar ao topo, a pedra, a pedra rolava novamente montanha abaixo, invalidando o esforço e a pretensão de mantê-la no cume.

e inclusiva.” (BRASIL, 2017a, p. 08). O que a normatividade reitera é a ideia de que haveria uma substância a preencher o sujeito e ela consistiria nos “conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.” (p. 07). Para Lopes (2015b), a normatividade responde a interpelações da tradição curricular mais ampla, que se move na busca de tentar hegemonizar o que é currículo, por se supor ser ético anunciar a identidade a ser formada como expressão de um dado projeto de sociedade. A autora defende (2015b, p. 118) em aproximação à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, a produtividade política do déficit normativo. Para o pós-fundacionalismo laclauiano, o déficit normativo se constitui pela impossibilidade de plenitude – e não pela ausência – de qualquer fundamento para o social. Por isso mesmo, Lopes (2015b) pontua que tal déficit perfaz um vazio normativo. Explícita, ainda, como para Laclau, um quadro analítico que associe o normativo e descritivo, teoria e prática, ser e dever ser, desvia-se da experiência do ético, que “é a experiência da ausência de uma totalidade, de uma incompletude identitária do ser, é a experiência da distância, do vazio e da radical distinção entre o *ser* e o *dever ser*” (LOPES, 2015b, p. 121) (Grifos da autora). A ausência de plenitude para tudo o que há compreende um vazio que é, ele mesmo, a condição de emersão de todo objeto no social, o que faz desse vazio o terreno semântico e ontológico no qual, frente a falta de algo (não sabido, inatingível) que nos complete, “nos mobilizamos em nome de uma ética [...] com o dever ser estando associado tanto ao que se deseja consciente e inconscientemente quanto àquilo pelo que se luta” (*Idem*).

Pensando com Laclau a impossibilidade de manter uma distinção entre razão prática e razão teórica, uma vez que não existem tais ordens como dissociações entre os fatos e sua significação ou descrições sem valores, Lopes (2015b) assevera que “não há um dever ser que possa ser almejado – como utopia, como projeto, como futuro – de forma desconectada da dimensão do ser.” (p. 123). Não há também, nesse sentido, uma teoria que se constitua como descrição imparcial do mundo ou qualquer ordem normativa particular que seja ética por si. Ela (LOPES, 2015b), então, afirma com Laclau que o ético é “o momento da loucura no qual a plenitude da sociedade se mostra tanto impossível quanto necessária (Laclau, 2004: 88)”. Por isso entende que a experiência do momento ético guarda aproximações com a experiência mítica, uma vez que aquilo que se supõe conferir plenitude a uma falta que ameaça a nossa existência, que a produz como lacuna entre dever ser e o ser, aquilo que é interpretado como o objeto capaz de nos salvar, não tem conteúdo próprio, e sua emersão pode se dar apenas como tentativa de representar o que não pode ser representado. Lopes (2015b) sinaliza, com isso, para o fato de que um bloqueio no estabelecimento de algo como compromissos morais indelévels, pautados por imperativos definitivos ou categóricos, nos

insere na condição de sempre pautar pela razoabilidade a escolha entre distintos conteúdos configurados contextualmente. Porquanto, se tomamos as políticas de currículo como via de pensar a educação, “O fato de decidirmos nos faz agir como se fôssemos deuses, mas não implica desconsiderarmos a precariedade da experiência do como se fôssemos” (LOPES, 2015b, p. 124).

Cabe, neste sentido, sempre duvidar da ação compulsória do que se toma como norma na educação no sentido de buscar tensionar, como assinala Butler (2018), os enquadramentos para os quais os sujeitos já existem e, por isso mesmo, se tornam impossíveis. É nesse terreno que se faz premente perguntar se a educação na lógica da BNCC amplia ou não o caráter democrático da educação.

BNCC: ampliação ou não da democracia na educação?

Inúmeras críticas à centralização curricular têm sido produzidas no campo há pelo menos quarenta anos, no sentido de contestar a homogeneidade de currículos nacionais. Pela centralização curricular se instaura o controle sobre o conhecimento a ser ensinado e tende-se a apagar manifestações da diferença em distintos contextos educativos. Na versão aprovada da base, a noção de contextualização foi utilizada visando, de certa forma, rebater as críticas de centralização e controle, ao funcionar como certo compromisso com a diferença nas escolas e salas de aula. Costa e Lopes (2018) analisam como a noção de contexto na política curricular de base para o ensino médio assume uma positividade pelo que seria a definição de fronteiras, mas também pelo que seria uma melhor condição de aprendizagem, o reconhecimento de certa singularidade nas condições de aprender etc.. Essa positividade confere à contextualização do conhecimento a ilusão de se formar a todos, igualmente, sem exclusões. Por isso mesmo, a força constitutiva da política de BNCC tem assento na ideia de que se pode indicar de modo transparente os conhecimentos fundamentais à formação de todos os estudantes da educação básica no país, de tal maneira que a base se arroga em ser “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 11), um universalismo pensado como essencial “para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (p. 08).

A noção de contextualização do conhecimento entra na política para suplantando essa crença de se garantir tudo e a todos, sem exclusões, e manter o que seria seu caráter democrático. A contextualização é uma das demandas críticas em educação caras ao campo, sobretudo para perspectivas de integração curricular defensoras da ideia de que um maior caráter democrático nos currículos se viabiliza em atenção

a complexidade das realidades as quais encontram-se inseridas as escolas. Assim, “a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p. 16) toma corpo na política como “referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos.” (*Idem*), enquanto a indicação de contextualização com “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2017a)⁴, encena uma perspectiva democrática que não pode ser sustentada. Isto porque a necessária contextualização do conhecimento na BNCC é orientada como uma forma de lidar com a diferença como algo externo ao sujeito sob a ótica do que precisa ser respeitado. Essa ótica nos coloca a obrigação de bem discernir conhecimento e diferença, num jogo hierárquico que se produz como desprezo da dimensão ontológica do social.

Teríamos, então, que lidar com os conhecimentos que a BNCC elenca como *o essencial* na formação e tomá-los sempre como que incontaminados pela diferença imprevista que constitui ativamente os sujeitos (crianças, jovens e adultos). A diferença seria assessória à formação, pois não a comporia fundamentalmente, ao passo que é apenas preciso respeitá-la. A contextualização do conhecimento, por isso, neste caso trabalha na redução da diferença como diversidade, em seu rebaixamento a uma variação menos valorosa do que é a regra (*o conhecimento*) para o que os alunos devem não apenas saber mas também devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem (BRASIL, 2017a), como destaquei acima. Como uma segunda ordem das coisas no mundo, a diferença se torna análoga ao instrumento frágil da tolerância, como bem esclarece Wendy Brown (2015), pois seu trato “pressupõe um desprezo por aqueles a quem é direcionada” (BUTLER, 2018). Esse desprezo certamente atinge mais duramente a alguns, embora seja um desprezo, em geral, às imprevistas possibilidades de ser. Portanto, se há uma recomendação de se considerar as diferenças via contextualização, é porque diferença está sendo lida dentro de um quadro interpretativo fixo, a partir de esquemas pré-dados do que podemos ser como pessoas, como futuros trabalhadores etc.. Essas fixações resultam, comumente, de uma perspectiva de cultura como repertório estabilizado de formas de ser e pensar, que só funciona como ato de poder.

Num quadro distinto de leitura, mobilizando a noção de cultura como fluxos de sentidos (APPADURAI, 2011) tenho me servido da noção de *différance* (DERRIDA, 1991) para pensar como os processos culturais (e neles a formação

4 A BNCC recupera essa afirmação do Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

dos sujeitos) prescindem de estabilidade, não comportam fixações. Por isso, julgo que há uma dimensão ativa e subjetiva do ato de conhecer desprezada nessa recomendação de se considerar a diferença via contextualização do conhecimento, que faz cair por terra qualquer pretensão de nomeação da diferença e qualquer recomendação de visitá-la vez em quando, ainda que por respeito.

De tal modo, a presunção de elencar conhecimentos vistos como pertencentes a um primeiro plano das coisas no mundo opera a “redução da política curricular à política do conhecimento a ser ensinado/aprendido nas escolas” (LOPES, 2015a, p. 118). Por essa via, a BNCC exclui a diferença nos currículos e, como Macedo (2017; 2018) avalia, trabalha para a eliminação do caráter democrático da educação, processando-se como uma normatividade curricular. A autora insere a leitura da normatividade num quadro de análise pós-estrutural para explicitar como o seu funcionamento – até a produção da primeira versão preliminar publicizada da BNCC – se deu pela articulação entre cadeias comumente antagônicas de reivindicações do campo educacional. Ela explicita como demandas tipicamente neoliberais por *accountability* (pautadas pela dinâmica da avaliação externa, prestação de contas e responsabilização) são articuladas a demandas críticas por justiça social (reivindicando equidade, oportunidades e justiça) (MACEDO, 2015; 2016). A partir da segunda versão preliminar publicizada, Macedo (2017) focaliza a assunção do Escola Sem Partido para explicar como discursos conservadores (contra o pensamento progressista) articulam-se com a agenda pró-base.

A política de base coloca em curso, então, uma normatividade curricular neoliberal, ou seja, “uma forma peculiar de razão que configura todos os aspectos da existência em termos econômicos (BROWN, 2015, p. 17)” (MACEDO, 2017, p. 509-510), que passa a atuar como uma economização de todas as coisas na vida ao dela expulsar a dimensão do político. A crença em um sujeito universal a ser formado por um dado conhecimento essencial e a expulsão do político na educação são ambos, por isso mesmo, uma mesma coisa: o desprezo pelo caráter político da educação como imprevisibilidade, como possibilidade do encontro com um Outro, com uma alteridade que não se pode antecipar. Macedo ainda considera que a política de currículo comum não é mais que uma nova arquitetura de regulação que atua na hegemonização de sentidos de *educação de qualidade* ao processar uma leitura de que se pode controlar o que será ensinado e aprendido, ao legitimar a qualidade como o que pode ser avaliado. Como ela bem explica, o imaginário neoliberal processa uma inteligibilidade para a educação em que “A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando.” (MACEDO, 2014, p. 1549), uma vez que estabilizar o que significa qualidade passa a ser excluir da educação o imprevisto, o imponderável.

Há, portanto, um investimento na fantasia de controle da “boa” qualidade pelo ideário neoliberal que, prometendo as melhores práticas, as práticas avaliáveis, aquelas que ofereceriam aos professores um quadro estável do que eles deveriam fazer para formar sujeitos requisitados pela sociedade, oferecem padrões que também podem servir aos professores para que se reconheçam. De algum modo, tais padrões enunciam um saber e um fazer especializado, que permite aos professores se verem como capazes, eliminando frustrações e vergonhas pelo fracasso (do qual têm sido acusados) frente as irrealizáveis tarefas encomendadas à educação na atualidade. Macedo (2014) adverte, ainda, que “Se o imponderável tem sempre que ser expelido para que a hegemonia da cultura da avaliação [do que está sendo significado como uma educação de qualidade] seja mantida e se não se pode [ainda] eliminar o professor desse processo, é preciso torná-lo cúmplice⁵.” (p. 1551).

Butler (2018) também pode nos ajudar na indagação do caráter democrático da BNCC, ainda que suas investidas teóricas recaiam noutros interesses e objetos de estudo. Ela elucida como uma certa ignorância sobre os sujeitos permite o enquadramento normativo que, não contraditoriamente, “racionaliza essa ignorância como necessária à possibilidade de se fazerem julgamentos normativos contudentes” (p. 205). Sua preocupação se faz em termos de entender os enquadramentos normativos predominantes como instituição de corpos supostos como passíveis ou não de luto, na obra *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Ela se pergunta de que maneira enquadramentos em curso têm atuado como um *não pensamento* que naturaliza tal condição. Butler (2018) recorre ao sociólogo britânico Chetan Bhatt para destacar como enormes transformações nos mundos da vida para além da Euro-américa produziram o desembaralhamento do que se tinha por identidade. De certo modo, as reflexões de Bhatt sobre os acontecimentos da primeira década dos anos 2000 em torno das discussões sobre liberdades e violências sexuais, tortura e terrorismo, não se distanciam das discussões do sociólogo jamaicano Stuart Hall, uma década antes. Num quadro de leitura pós-estrutural, Hall (2003) sinalizou para mudanças no mundo “deslocando estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo” (p. 07). Como Butler (2018) bem explicita ao se guiar por Bhatt, esses deslocamentos abalam todo um campo de verdades, de inteligibilidade teórica

5 É neste aspecto que ela nos lembra que um currículo nacional não vai melhorar a educação tampouco garantir desenvolvimento ou equidade e o fato de o imponderável seguir resistindo a qualquer controle, se não nos abstrai de qualquer discussão, reivindica que sigamos “[n]a tarefa política de desconstruir os discursos que buscam cerceá-lo” (MACEDO, 2014, p. 1553).

(contestadas, é verdade) para descrever o Outro, a cultura. Grosso modo, abala os enquadramentos do multiculturalismo ou dos direitos humanos em suas tipificações de sujeitos “que podem ou não corresponder aos modos de vida que se dão no tempo presente.” (BUTLER, 2018, p. 08). Seguindo essas discussões, ela explica que é a ignorância acerca dos sujeitos que dá forma a normatividade como um mecanismo, como um diferencial de poder existente (e por que não dizer um dispositivo de poder?) que elege os que serão reconhecidos como tal e os que não se valerão de tal sorte para que ganhem estofos reconhecimentos e normatizações. Por isso mesmo, a filósofa questiona “qual a norma segundo a qual o sujeito é produzido e se converte depois no suposto fundamento da discussão normativa” (p. 199). Butler explicita, nessa via, determinadas operações de poder que atuam no estabelecimento de “um conjunto de pressupostos ontológicos” (p. 213) que incluem “noções de sujeito, cultura, identidade e religião cujas versões permanecem incontestadas e incontestáveis em determinados enquadramentos normativos” (*Idem*).

Se tomamos este ponto para a política de currículo, veremos que todas as demandas [tipicamente antagônicas] destacadas por Macedo (2017; 2018) na articulação que dá vida à BNCC (demandas críticas, por *accountability* e conservadoras) positavam o ideal de um sujeito universal ao se equivalerem numa articulação discursiva contra o imponderável. De diferentes formas, essas demandas diferenciais oferecem reconhecimentos ao campo educativo e pedagógico por intermédio de enquadramentos instrumentais, passando pelo pensamento crítico e pós-crítico. São reconhecimentos diferenciais esteados por expectativas de um saber fazer adequado para o mercado de trabalho, de uma participação crítica na sociedade, de emancipação social, formação para a cidadania, para a justiça social, para o *accountability*, uma vez que essas concepções fantasiam uma identidade necessária à sociedade. Butler (2018, p. 214) adverte que enquadramentos não derivam “simplesmente de perspectivas teóricas que trazemos para a análise de política”, porque também constituem práticas de poder sempre que extrapolam o âmbito de definições do Estado e passam a definir o seu funcionamento. Não toa que a reivindicação de um currículo unitário, entendido como uma base, tenha tanta força também como um senso comum no campo educacional. Como tratei noutro lugar (CUNHA, 2015), as indicações apriorísticas de uma identidade a ser formada são produções/respostas à incompletude da própria vida/da linguagem, sempre em função daquilo que é interpretado como ameaça/impedimento a essa plenitude. No campo educativo, elas confortam o ideal de uma sociedade democrática como formas de validar um sujeito universal capaz de harmonizar o social, de conciliar a sociedade. É por essa via que distintas demandas pedagógicas hegemonomizam o postulado de uma educação democrática pela reiteração “[d]

o sujeito cartesiano-kantiano *humanista*, ou seja, o sujeito autônomo, livre e transparente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política.” (PETERS, 2000, p. 32; grifo do autor), o resultado de conhecimentos considerados essenciais supostos capazes de forjar identidades almeçadas. Mesmo que tal sujeito jamais compareça entre nós, a reiteração que o convoca sedimenta a ilusão de sua possibilidade enquanto naturaliza a norma que inferioriza a diferença.

De tal modo, entendo com Mouffe (1996) que a manutenção de um fundamento racional para a democracia atua como o mito de uma sociedade transparente, conciliada consigo mesma, um tipo de fantasia que conduz ao totalitarismo. Como um desvio a esse quadro de leitura restritivo da democracia na política de BNCC, passo então a discutir alguns aspectos de um projeto de democracia radical, entendido por Mouffe (1996, p. 33) como possibilidade de uma multiplicação de práticas democráticas, que exige o reconhecimento do conflito e da diferença e “vê neles a *raison d’être* da política”.

Democracia radical e plural na política de currículo

Claude Lefort (1981) avalia que o diferencial da sociedade democrática consiste no fato de o poder se tornar um lugar vazio. A ausência de sinalizadores de certeza faz com que nada mais se sustente como transcendental pela figura de uma autoridade, de um saber, de uma lei (Deus, a Natureza ou ainda o Homem e a sua Razão). Nada mais há de garantia final e a impossibilidade de um fundamento último para o social, capaz de ordená-lo é substituído por uma indeterminação radical (MOUFFE, 1996, p. 24). Com este quadro de referência, Laclau e Mouffe (2011, p. 234) passam a advogar que a emergência da sociedade moderna perfaz o terreno para uma democracia radical e plural, sensível e aberta a um infundável processo de questionamento. Laclau (2011) entende que essa indeterminação multiplica os espaços de poder como lócus de novos antagonismos no social e torna possível a destituição do sujeito unitário e abstrato como núcleo central da compreensão da realidade nas Ciências Sociais contemporâneas (LACLAU, 2000). Esse movimento teórico processa a substituição da noção de sujeito unitário (racional, centrado, autoconsciente) por certa noção de subjetivação, uma vez que atenta-se para uma multiplicidade infinita de estruturas. Para o estudioso argentino, tais estruturas compreendem *discursos*, uma superfície ou terreno primário de inscrição de todos os objetos no social, ao mesmo tempo o campo de uma contingência radical (LACLAU, 1993).

Considerando este terreno instável Laclau e Mouffe (2011) ponderam que nenhuma identidade pode ser apresentada no social como positividade. Isso significa afirmar que não positividade em nada, que nada há no interior da identidade que permita sua totalização ou realização ou, com outras palavras, que a identidade não se constitui de qualquer essência, pressupõe uma exterioridade – um antagonismo – que é sua condição de possibilidade e, simultaneamente, de impossibilidade. Neste caso, a identidade e sua condição de existência formam um todo inseparável e essa relação é absolutamente necessária: a contingência é ela mesma necessária (MARCHART, 2009). Aproximando-se da desconstrução derridiana, Laclau (2000) considera que o antagonismo que torna possível qualquer identidade introduz a *indecidibilidade* em sua estrutura, na medida em que, simultaneamente, tanto a bloqueia quanto a afirma. Ele adverte, contudo, que sem a coexistência destes dois momentos (plenitude e impossibilidade, bloqueio e afirmação) não existiria ameaça alguma e, portanto, se há esse duplo movimento ou paradoxo, é porque não se processa a negação do caráter necessário de uma identidade, senão que esse caráter necessário é subvertido, pois não é possível ameaçar a existência de algo sem afirmar, neste mesmo gesto, sua existência. Por isso mesmo, como um elemento de impureza, a contingência “deforma e impede a constituição plena” de toda necessidade (LACLAU, 2000, p. 44) mostrando que nenhuma necessidade pode se realizar.

Assim, Laclau (2000) nos lembra que a questão da instituição do social diz respeito ao modo como qualquer identidade (qualquer emergência de todo objeto no social, da objetividade, para melhor dizer) é atravessa por uma indecidibilidade, porque constituída por um antagonismo (sua condição de [im]possibilidade, como já disse). Na mesma esteira, Laclau pontua que o problema do *político* é o problema da instituição do social, que passa pelo modo como a objetividade é tomada como tal e constitui privilégios para as formas de vida em diferentes campos. A indecidibilidade, por isso, é um operador teórico importante para pensar como se constitui o limite da significação em ancorar definitivamente qualquer fundamento para o social, ao mesmo tempo em que a significação, de algum modo, torna possível o social. O que a indecidibilidade assinala na emergência do social (de qualquer objetividade) é que o social é constituído por uma infundabilidade. Marchart (2009, p. 47) explica que a infundabilidade, como impossibilidade de um fundamento último ou definitivo para o social, impede permanentemente a constituição plena de qualquer identidade (objetividade). Se toda identidade é não mais que o efeito de sua negação, de um antagonismo que a torna (im)possível, não há o que se poderia chamar de “uma objetividade básica dentro da qual ‘flui’ a história”,

senão que “essa estrutura mesma é histórica”, como é histórico o ser de todo objeto, na medida em que “é socialmente construído e estruturado em sistemas de significação”⁶ (LACLAU, 2000. p. 52).

Essa dimensão negativa compreende, por isso, a ontologia do social. Ela é a dimensão do político, porque permite a emergência de tudo. Igualmente, ela credencia a política como um desejo de ordenar o social ininterruptamente afetado pela crise de sua incompletude. A política é possível, há a política, agendas são apresentadas e negociadas como um ensejo de plenitude e universalização dos objetos. Do mesmo modo, a assunção de demandas (reivindicações por educação de qualidade etc.) empenhadas a solucionar os problemas educacionais, sem qualquer positividade *a priori* não constituem soluções inexoráveis aos problemas educacionais, são, antes, interpretações de tais problemas (e sua invenção mesma) que a falha estrutural (a impossibilidade de um fundamento último) a desestabilizar o social torna possível. Como explica Lopes (2013), sem que haja essa positividade, “a negociação, a tradução e a disputa de sentidos e significados, em maior ou menor medida constituem a expressão dos processos políticos” (p. 709), caracterizam tais processos por conflitos menos ou mais duradouros, frequentemente deslocados para outras questões e interesses imprevistos.

Este registro aposta, por isso, na inerradicabilidade dos antagonismos como condição da democracia. Contrário ao que buscam os enfoques racionalistas⁷, que propõem a eliminação dos antagonismos (dos conflitos, da divergência) com o objetivo de harmonizar o social, de elevá-lo ao que seria um mundo melhor, temos que não há como superá-los se eles é que permitem a tudo emergir no social. Os desacordos que provocam constituem a possibilidade da diferença emergir e, não obstante, dizem respeito à especificidade da linguagem como constitutiva da ontologia social. É neste sentido que a questão dos enquadramentos normativos (BUTLER, 2018) que coordenam a política curricular nos interessam demasiadamente, pois neles o desejo de eliminar a diferença na educação, via

6 Laclau e Mouffe (2011, p. 146-147) ressaltam que “o fato de que todo objeto se constitua como objeto de discurso não tem nada que ver com a questão acerca de um mundo exterior ao pensamento, nem com a alternativa realismo/ idealismo”, mas com a especificidade de um objeto que, enquanto tal, “depende da estruturação de um campo discursivo”. Pontuam que “o que se nega não é a existência externa ao pensamento, de ditos objetos, senão a afirmação de que eles podem constituir-se como objetos à margem de toda constituição discursiva de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 146-147, grifos dos autores).

7 O enfoque habermasiano se insere nas chamadas perspectivas racionalistas. Grosso modo, tais enfoques trabalham com a ideia de que é possível eliminar a ambiguidade atinente à linguagem no sentido de se produzir uma comunicação transparente nos processos políticos. O esforço em garantir princípios reguladores das ações e tarefas dos agentes sociais, na análise de Marchart (2009, p. 191), faz da perspectiva racionalista “um enfoque de ciência política que se limita ao domínio empírico da política”.

controle curricular, têm constituído limites consideráveis para a democracia no campo educacional. Pondero, neste prisma, que a igualdade defendida na definição de uma BNCC não realizará uma educação democrática por se supor oferecer o mesmo conteúdo, perseguir a constituição das mesmas competências para todos os alunos, uma vez que tais investimentos não os forma como iguais. Isso tende a ser vivido com tal desejo, o que oculta as exclusões infinitas de saberes ditos essenciais, de formas de ser concebidas como melhores e necessárias.

Ouso pensar que nossa tradição educativa (moderna) se vale dessa pretensão para postular que as demandas por educação que a hospedam – e que seguem disponíveis (dispersas) no terreno educacional mais amplo – emergem de sedimentações várias, dadas pela pulsão de formar tal sujeito universal. Nisso há também um racionalismo e uma calculabilidade que transformam a educação em *conformação*, como discuti noutro lugar (CUNHA, 2016). Nas políticas em curso, essas demandas se apresentam como leituras aptas a superar as problemáticas educacionais, na medida em que certa estabilidade do significante *qualidade da educação* passa a constituir o horizonte dos projetos no campo. A estabilidade desse significante tem sido sustentada mais recentemente com a produção de “mecanismos de mensuração” da educação (estatísticas, desempenhos, índices, avaliações), que operam a homogeneização das escolas como fracassadas em sua função social, ao correlacionarem abstrações relativas a formas de ser e de fazer as coisas no mundo, a práticas educativas. Como explica Popkewitz (2013), o que é real em educação depende do que dispositivos como esses legitimam. Nos termos de Laclau (2000), trata-se de sedimentações no campo que fazem com que o que é necessário seja percebido pelo ocultamento da contingência. A fé em uma identidade ideal (o sujeito abstrato, ilustrado, conseqüente aos conhecimentos que lhe serão ensinados/mensurados), manejada como transparente, alimenta uma crença exacerbada na educação. Ela promete a formação de todas as maneiras que se possa e se venha anunciar, quando se fala da BNCC. Talvez a subsunção de diferentes perspectivas de formação (para o protagonismo e para a justiça social, para o direito a aprendizagem, dentre outras) à lógica das competências viva dessa crença, dessa fé que anima a ideia de que “se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.” (BRASIL, 2017a, p. 23) e, não obstante, que autoriza a usar isso para a avaliar se houve educação.

Com a adoção de competências na BNCC não é demais lembrar como esse enquadramento (de base cognitivista e comportamental, mas que também assume um caráter instrumental) é conformado por outros dispositivos institucionais, outras políticas, que fazem a noção mesma de competência parecer lógica e melhor, do ponto de vista de uma definição das expectativas de formação, de uma

resposta pedagógica à interpelação por qualidade (CUNHA, 2018). A Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” determina no Art. 16 que, “Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.”. A costura de uma gramática para a linguagem das competências, e de uma lógica (tranquilizadora) considerada melhor com o trabalho baseado em desempenhos, se instala na afirmação (na BNCC) de que se espera o bom resultado dos alunos na Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, de modo que se possa aperfeiçoar, inclusive, as avaliações em larga escala. Como as tais competências para *ser* e para *fazer* não significam nada à margem de sujeitos plurais que as encarnem, ou fora de contextos (impossíveis, se pensados como padrões), esse sistema somente serve a si, não se refere a nada que possa ser vivido como uma fixidez tal e uma idealidade tal.

O termo qualidade, para Macedo (2016), é um significante aparentemente esvaziado de sentido, que na BNCC exerce a função de um ponto nodal. Ninguém é contra qualidade na educação, todos querem qualidade. Como um significante nodal, esse termo é capaz de condensar, por contiguidade, diferentes demandas na leitura da crise educacional, neste caso de uma ausência de qualidade interpretada como falta de conhecimento. A solução é oferecer (e cobrar das escolas que elas assegurem) *os conhecimentos* listados na BNCC. Se isso é feito como articulação de demandas tão distintas (à primeira vista inarticuláveis) na tradição educacional, que associam o ensino por competências, a crítica “[d]A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC.” (BRASIL, 2017a, p. 19), é tão somente porque a fantasia de crise educacional prevalece como um exterior a tornar possível a equivalência entre tantas diferenças como formas de sua resolução. Embora essas demandas encenem concepções pedagógicas particulares, modos específicos de pensar a educação, elas participam desse enquadramento normativo por arrogarem-se a validar o que são os problemas nas escolas e nas salas de aula, a delinear o que é a realidade da educação. Apresentam soluções diferentes, formas de pensar o trabalho docente as atividades em classe distintas, coordenam-se por noções distintas de conhecimento, constituem, portanto, “uma série de demandas absolutamente heterogêneas e o que as leva a seu ponto de unidade é simplesmente a presença do nome” (LACLAU, 2006, p. 27) *base*. Sem a presença do nome,

como esclarece Laclau (2006), essas reivindicações heterogêneas se dissolveriam simplesmente em elementos desarticulados. O nome BNCC constitui a ilusão de uma unidade que não pode sequer ser pensada sem a sua presença e que atua na subversão das diferenças ao torná-las equivalentes (não iguais) no campo educativo. Compreender a política, nesta chave de leitura, passa por entender as relações analógicas processadas na articulação de formas de pensar tão distintas como as que se dão na base.

Não é o fato de defenderem a mesma coisa que autoriza tais demandas diferenciais estarem na política, mas o fato de que combatem algo em comum: as representações do anti-conhecimento desde suas interpretações particulares. Essas representações são possíveis porque significantes vazios, como qualidade, surgem da impossibilidade de significação em dado discurso a partir de um ponto nodal, um ponto no qual o deslizamento é detido. Pontos nodais e significantes vazios compreendem duas dimensões do mesmo processo: o ponto nodal refere-se ao momento da prática articulatória em que entra em curso a operação de elevar um particular à expressão do universal, enquanto os significantes vazios compreendem o caráter vazio dessa significação universal (LOPES, 2012). Os pontos nodais perfazem significantes cujo privilégio em um discurso coordena a sensação de detenção do fluxo da significação, ou a percepção provisória de estabilidade, como se o deslizamento incessante de sentidos sobre os significantes fosse detido. Lopes (2012) destaca que os pontos nodais configuram o momento em que algo detém “o livre fluxo dos significados e permite falar em leituras e interpretações privilegiadas. Ou seja, [...] permite[m] a comunicação e algum nível de consenso, ainda que contextual e provisório, em relação aos significados nas políticas” (p. 06). Eles possibilitam, em alguma medida, o fechamento da cadeia de significação pela equivalência entre elementos diferentes que fixam provisória e contingencialmente sentidos para a política. A política não constitui um corpo mais elevado de conhecimentos, é, antes, resultante da contiguidade contingente de formas de pensar a educação.

É a pressuposição da totalidade que autoriza a reivindicação de um universal como o elemento que vai garantir o fecho da estrutura, a estabilização permanente como condição de eliminação de toda disjunção em uma objetividade (LACLAU, 2000). O(s) *jogo(s) de linguagem(s)* que se instaura(m) com a construção do antagonismo consiste(m), nestes termos, na própria produção dos conteúdos que dão corpo às representações do *nós* e do *eles*, implicando a demarcação da fronteira de significação. Neste caso, impele-se às políticas em estados e municípios a responderem na forma de uma implementação da BNCC na via de uma relação lógica (racional, teórica, calculada), porque se entende que essa dimensão do já sabido precisa ser não apenas reconhecida, mas aplicada.

A política, como terreno de instituição do social, constitui o espaço-tempo dessa realização, se apresenta como técnica que a tudo nivela e neutraliza, pois “descansa sobre o desconhecimento mesmo do singular” (DERRIDA, 2006, p. 47). O discurso de uma nova ordem é aceito (hegemonizado) por numerosos setores “não porque eles se sentem particularmente atraídos por seu conteúdo concreto, senão porque é o discurso de uma nova ordem, de algo que se apresenta como alternativa crível frente a crise e o deslocamento generalizados” (LACLAU, 2000, p. 82). A hegemonização de um discurso de uma nova ordem depende de sua disponibilidade e eloquência como um princípio de leitura à instabilidade social, embora não haja vinculação alguma entre os deslocamentos sociais como temporalidades e o espaço discursivo constituído como leitura possível da crise social, como pondera Laclau (2000). Por isso mesmo, alguns enquadramentos são naturalizados e a complexa tarefa de educar é simplificada como consequente a adoção de uma base comum.

Destarte, somente serão democráticos aqueles processos que permitirem a disputa por significação do que seja educar, educação de qualidade etc. na “perspectiva de uma luta agonística e de uma multiplicação de espaços de poder que procurem garantir a possibilidade de tradução” (*Idem*). O registro discursivo sinaliza para como a redução das possibilidades de ser em uma única tende a ser violenta, seja em termos de uma identidade a ser formada seja em termos do que significa educar. A crença no sujeito unitário que institui uma política curricular normativa opera na contramão da possibilidade democrática ao reduzir a uma as possibilidades sobre educar, por obrigar ou por fazer crer que se resguarda o que é educar num universalismo curricular. A democracia pluralista, diferentemente, implica em ter aquele ou aquilo que me antagoniza como um adversário que não pode ser eliminado sob o risco de ser eliminada a dimensão do conflito ou o conflito entre diferentes projetos e visões. Como Lopes (2013, p. 10) adverte, projetos de saberes comuns, de finalidades comuns baseados na universalização, em nome da equidade, do cientificismo, da igualdade, projetos emanados de um “ponto de vista absoluto”, não corroboram o processo democrático. Antes, pondera, “Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas.” (*Idem*).

A título de conclusão, faço coro com a autora ao pensar que “No que concerne às políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio.” Como Mouffe (1996, p. 16-17) pondera, “A ilusão do consenso e da unanimidade, bem como os apelos ao ‘antipolítico’”, na base da política racionalista de normatividade curricular como solução inexorável

para a educação “precisam ser reconhecidos como nocivos à democracia”. Como a autora adverte, o consenso se baseia necessariamente em atos de exclusão (MOUFFE, 1996, p. 37). Essa exclusão não é ocultada na BNCC em relação as bandeiras da diferença que têm constituído lutas históricas de movimentos sociais representativos das minorias no campo, também em relação a uma infinidade de formas de conhecer. Além disso, reivindicações históricas dos trabalhadores da educação como melhores condições para que os professores façam o que sabem não são admitidas como investimentos da política, tampouco reconhecidas. Ilustrá-los como aqueles que não sabem ensinar é tudo o que a política tem feito e não entendo em que medida seja possível a uma política garantir as condições para educar se ela deixa de fora os professores como formuladores da educação.

Bem adverte Lopes (2018) que não é nem desejável nem necessário que o currículo seja igual em todo país e tampouco é possível que ele seja igual para todas as escolas. Até mesmo porque os sentidos possíveis na produção de um currículo, por mais especificados que sejam os conhecimentos e as atividades, os textos e demais dispositivos pedagógicos, não transportam uma estrutura transparente de significação. Além do mais, a reivindicação de uma democracia radical e plural nas políticas de currículo, como busquei demonstrar nesta discussão, não apenas prescinde da ideia da formação da identidade como um projeto de constituição de uma sociedade plena, livre de conflito. Muito mais que isso, só é possível pensar em uma democracia, nos termos de que seja radical e plural, se o antagonismo/a diferença/a possibilidade de diferir for considerada não apenas como boa, mas como condição mesma de não vivermos totalitarismos. Como pondera Mouffe (1996, p.95), “embora a política vise construir uma comunidade política absoluta e criar uma unidade, nunca será possível concretizar uma comunidade política absoluta nem uma unidade definitiva”, uma vez que “existirá sempre e permanentemente um ‘elemento externo constitutivo’, algo exterior a comunidade que torna possível a sua existência.” (*Idem*). A democracia é “algo incerto e improvável e nunca deve ser tida como garantida (...) Não existe nenhum limiar de democracia que, uma vez alcançado, possa garantir a continuidade da sua existência (MOUFFE, 1996, p. 17).

Não há democracia como o resultado de uma evolução moral da humanidade. Laclau e Mouffe insistem, portanto, que “a experiência da democracia deve consistir no reconhecimento da multiplicidade de lógicas sociais e da necessidade de sua articulação” (p. 234). Nem somente a lógica de uma *identidade total*, nem tampouco a lógica de *uma diferença pura*, mas a articulação sempre recriada e renegociada, sem que se alcance um ponto final de equilíbrio. Mas é importante diferenciar também a concepção pós-moderna de fragmentação do social da concepção pluralista, uma vez que nem no todo nem em qualquer fragmento do

social repousa qualquer tipo de identidade fixa (MOUFFE, 1996). O que essa lógica política de democracia radical e plural requer centralmente é a remoção do apriorismo essencialista como um obstáculo fundamental ao pensamento e à luta política, o rompimento com a “convicção de que o social é suturado em algum ponto a partir do qual é possível fixar o sentido de todo evento, independentemente de qualquer prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 222). Tal essencialismo impede pensar a multiplicidade dos novos antagonismos que se apresentam se ainda nos encontramos agarrados na imagem do sujeito unitário, fonte última de consciência e ação. Impede pensar a educação como algo não replicável, que escapa à norma, ao padrão. Se permanecermos nesta via, estaremos buscando outra coisa, o conforto, talvez, e não educação.

Referências

APPADURAI, A. **La modernidad desbordada** – dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: FCE, p. 41-61, 2001. 240p.

BENNINGTON, G.; DERRIDA, J. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. 290p.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014** (Plano Nacional de Educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília - DF, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2017.

BROWN, W. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution near futures**. New York: Zone Books, 2015. 297p.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 288p.

CUNHA, É. V. R. da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. In; FRANGELLA, R. de C. P. (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-127.

CUNHA, É. V. R. da; COSTA, H. H. C.; BORGES, V. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 179-200.

CUNHA, É. V. R. da. Relação faltosa com o conhecimento: interpelações à política curricular de ciclos. In: LOPES, A. C. L.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, p. 251-280.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.301-320, abr.-jun., 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018184558.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991. 373p.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 74p.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação UNISINOS**, v. 22, p. 7-15, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>>. Acesso em: 07 set. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 104p.

LACLAU, E. Discurso. **Revista Topos & Tropos**. Córdoba, n.1, 1993. p. 01-07.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000. 269p.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. p. 220p.

LACLAU, E. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. 129 p.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011. 248 p.

LEFORT, C. **L'invention démocratique**. Paris, 1981. 331p.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p.700-715, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015a. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: MENDONÇA, D.; LOPES, A. C. (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 117-147.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. C. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p. 26-30, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 julho. 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 36, N. 133, p. 891-908, out./dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2018.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996. 206p.

MARCHART, O. **Post-foundational political thought**: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009. 257p.

PREIRA, T. V.; CUNHA; É. V. R. da.; COSTA, H. H. C. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá.v. 24, n. 56, p. 455-469, 2016.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: Uma introdução. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte – Autentica, 2000. 93p.

POPKEWITZ, T. S. Número em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. de L.R.; GARCIA, M. M. A.(Orgs). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.19-50.

Recebimento em: 06/02/2019.

Aceite em: 04/03/2019.

Educação básica e gestão da escola pública

Basic education and public school management

Ana Maria FALSARELLA¹

Resumo

Este texto² tem por objetivo discutir a gestão da escola básica pública sobre questões referentes à autonomia, à democratização do ensino e à construção de espaços de formação continuada. Analisa o discurso oficial disseminado pelas políticas educacionais e as contradições observadas quando de sua efetivação. Trata-se de texto explicativo que sistematiza parte dos estudos feitos pela pesquisadora entre 2001 e 2018. Conclui que a competência de liderança inclui o estabelecimento de relações participativas e que a forma centralizadora de implementação de programas educacionais no Brasil bem como a inexistência de integração entre as esferas públicas afeitas à educação são empecilhos ao exercício da gestão.

Palavras-chave: Autonomia escolar. Democratização do ensino. Gestão escolar e liderança. Formação continuada.

Abstract

The purpose of this text is to discuss the management of the basic public school on issues related to autonomy, educational democratization and construction of spaces for continued education. It analyzes the official discourse disseminated by educational policies and the contradictions observed at the time of its implementation. It is an explanatory text that systematizes part of the studies done by the researcher between 2001 and 2018. It concludes that the leadership competence includes participatory relations and that the centralizing form of implementation of educational programs in Brazil as well as the lack of integration between the public spheres affected by education are obstacles to the exercise of management.

Keywords: School autonomy. Educational democratization. School managers and leadership. Continued education.

-
- 1 Mestrado e Doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da PUC/SP. Formada em Pedagogia pela USP, com especialização em Psicopedagogia pela Cogear/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), E-mail: anafalsarella@gmail.com
 - 2 Texto especialmente elaborado para a 26ª edição do Seminário em Educação (SemiEdu), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT), *campus* Cuiabá, realizado de 04 a 07 de novembro de 2018.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 379-392	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este texto parte da seguinte premissa: cada escola constrói permanentemente sua identidade, equilibrando-se entre demandas externas (da sociedade, do sistema escolar e da comunidade, em especial das famílias) e demandas internas (de alunos, de professores e dos demais funcionários). A argumentação que desenvolvo tem por base minha própria experiência profissional, como professora e gestora de escola pública, como professora universitária e como pesquisadora em trabalhos individuais ou em grupos de pesquisa. Questões que me instigam como pesquisadora, tratadas neste texto, estão voltadas às políticas públicas educacionais, em especial no que tange à autonomia da escola, à formação docente e à gestão educacional. Neste texto, faço uma retrospectiva de ideias amalhadas em parte das investigações de que tenho participado³.

Historicamente, no Brasil, com a constituição do estado liberal republicano, foram colocadas na escola pública, voltada ao atendimento da maioria da população, grandes esperanças de emancipação do ser humano. Por meio da aquisição do conhecimento divulgado pela escola, o homem iria adquirir a liberdade de pensar por si próprio e de agir no mundo. Passou-se a entender a educação escolar como o melhor modo de tornar o ser humano imune ao obscurantismo e à barbárie. Esperava-se que a ampla escolarização combatesse a pobreza, reduzisse as desigualdades sociais e alavancasse o desenvolvimento econômico do país. Apesar de depositária de tão grandes expectativas, infelizmente, constatou-se que a escola pública, universalizada, aberta a todos, também se tornou o lugar de fracasso da parcela da população que só a ela tinha acesso, a parcela mais pobre. Não cabe aqui entrar em explicações surgidas, de variadas tendências, sobre essa constatação. O fato é que, à medida que se massificou, a educação escolar não

3 Dentre os quais destaco: *Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo* (dissertação de mestrado, PUC-SP, 2001), publicada sob o título *Formação continuada e prática de sala de aula - os efeitos da formação continuada na atuação do professor* (livro, Autores Associados, 2004); *Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional* (tese de doutorado, PUC-SP, 2005); *Cultura política e gestão educacional* (estudo exploratório, coorganização, Cenpec, 2008); *Formação de pedagogos e cotidiano escolar* (livro, coorganização, Alexa Cultural, 2009a); *Coleção Diálogos sobre a gestão municipal* (cadernos, três volumes, coorganização, Cenpec, 2009b); *Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino* (livro, coautoria, Cenpec, 2013); *Relação professor-aluno, disciplina/indisciplina e processos de ensino e aprendizagem* (capítulo de livro, 2017); *Educação básica e gestão da escola pública* (livro, organização: Junqueira&Marin, 2018a); *Equipe gestora e formação docente – do discurso à prática escolar* (livro, Junqueira&Marin, 2018b); *Gestão educacional em múltiplas dimensões* (livro, coorganização, Junqueira&Marin, 2018).

conseguiu garantir a todos o direito de aprender. Seja pela reprovação, seja pela não aprendizagem, a exclusão escolar mostrou suas garras.

A escola não existe apartada da sociedade e reflete seus embates. Ancorada em concepções de sociedade e de mundo, a escola influencia e recebe influência do mundo exterior, em contínuo movimento. Por isso, é um espaço de contradições, onde emergem conflitos de toda ordem e onde grupos com diferentes objetivos, culturas e demandas se encontram e precisam chegar a acordos, explícitos ou implícitos, para que a instituição possa funcionar de modo minimamente satisfatório. Nesse sentido, como disse Apple (1994), discutir o que acontece na escola e na sala de aula é algo muito sério, pois envolve a vida de milhões de crianças, pais e professores, com seus sonhos e realidades. Ou, como lembra Giroux (1988), é preciso estar atento às histórias, sonhos e experiências, bem como às formas subjetivas de linguagem dos que têm a escola como local de trabalho e de estudo. Para tanto, é preciso ultrapassar os limites da vida escolar e considerar as relações sociais mais abrangentes, que dão sentido e dignidade àquilo que as pessoas expressam no ambiente escolar.

Cabe então destacar a relevância do envolvimento dos profissionais que atuam nas escolas nas discussões sobre os rumos da educação no país em sua totalidade e em cada sistema em particular, uma vez que é essa participação que alicerça as discussões sobre o projeto de cada escola e beneficia os alunos com o chamado efeito-escola.

O Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil é um estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2007. O estudo avaliou o Índice de Efeito Escola, um indicador do impacto que a escola tem na vida e no aprendizado da criança e do adolescente. Foram investigadas escolas de municípios cujos alunos apresentaram bom resultado em avaliações nacionais de larga escala, apesar da situação de vulnerabilidade social de grande parte de suas famílias (baixa renda e escolaridade, ausência de livros nas residências e outros fatores).

O estudo revelou ideias e práticas com grande potencial para melhorar os processos de aprendizagem, tais como a centralidade do papel do professor (mas sem atribuir a ele a responsabilidade isolada pela aprendizagem do aluno); a valorização e o respeito ao aluno, à sua cultura, ao que ele traz para a escola; o ver o aluno como desafio e não como problema; a existência de espaços e instrumentos de participação efetiva de professores e pais; o desenvolvimento de práticas que estimulam o progresso cognitivo por meio das atividades lúdicas e abordagens metodológicas inovadoras; e o entendimento de que o trabalho integrado dos

professores gera melhores condições efetivas de boa aprendizagem ao conjunto dos alunos.

A função social da escola é garantir a aprendizagem de habilidades e de conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. A escolarização pode contribuir para o processo de inserção social das novas gerações, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local, ampliando a compreensão do mundo e favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. No entanto, pode também ser meio de discriminação, ao promover a exclusão escolar e contribuir para confirmar a exclusão social das camadas mais pobres da população.

O aparato legal

A Constituição Federal (CF/1988) apresenta no art. 206, dentre outros princípios, o da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (item II); o do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (item III) e o da “gestão democrática do ensino público”. Em consonância à CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), declara, no art. 12, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (item I); no art. 13 incumbe os docentes de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (item I) e de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (item II); no art. 14 esclarece que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica [...] conforme os seguintes princípios: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (item I) e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (item II); por fim, no art. 15, dispõe que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares [...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”.

A autonomia da escola, porém, é relativa. Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações e relativa significa que existem normas que definem os limites de nossas ações. Assim, a escola, embora tenha certo grau de autonomia para decidir sobre seus caminhos, tem a atuação delimitada pelas expectativas da comunidade próxima, da sociedade mais ampla e pelos sistemas a que estão atreladas. Toda escola integra uma rede ou sistema que a mantém e que determina as regras e orientações que deve seguir e, em contrapartida, tem o dever de lhe dar suporte para cumprir sua função social básica. Mas parece que na letra da lei as coisas funcionam melhor do que no espaço concreto da escola.

Embora nos termos da lei as escolas e os professores possam optar por métodos e materiais que julgarem mais adequados aos objetivos do projeto pedagógico, que, pressupõe-se, foi elaborado conjuntamente, o problema é que os próprios sistemas – a começar pelo nível federal – não só não asseguram à escola progressivos graus de autonomia, como contribuem para bloquear o pequeno espaço de autonomia que a escola possui por uma diversidade de motivos: organização burocrática centralizadora, não disponibilização de verbas necessárias, imposição de metodologias, conteúdos e materiais didáticos, cobrança de resultados aferidos por meio de provas unificadas, dentre outros. Nesse jogo, já percebemos a limitação do poder dos gestores escolares para planejar com a comunidade escolar os projetos específicos da instituição.

Organizar uma escola, mantê-la organizada e funcionando bem, não é tarefa de pequena monta. No cotidiano escolar, múltiplos e diversificados procedimentos dão sustentação ao objetivo básico da escolarização: o processo de ensino e aprendizagem. Tais procedimentos, coordenados pela equipe gestora, são integrados por aspectos administrativos e aspectos pedagógicos que são interligados na prática e influenciam-se mutuamente.

Assim, as exigências do cotidiano colocam os gestores diante de inúmeros conflitos. Além da precariedade das condições materiais enfrentada pelas escolas públicas no nosso país, o conservadorismo das práticas didático-pedagógicas e as características não democráticas do fazer administrativo do sistema educacional são traços marcantes. A história da educação no Brasil não é marcada por práticas democráticas e a atuação da equipe gestora, como coordenadora de um fazer coletivo, pode contribuir para a quebra ou para a manutenção da lógica autoritária e individualista característica das gestões educacionais em todas as instâncias do sistema, em que poucas pessoas têm acesso às informações e pouquíssimas, quando não apenas uma, tomam decisões. Tudo depende de como os gestores escolares conseguem explorar o pequeno espaço de autonomia da instituição.

Como já foi dito, todas as escolas públicas fazem parte de uma rede ou sistema que, espera-se, tenha uma linha de atuação. Mesmo fazendo parte de um só sistema, cada escola tem suas peculiaridades, suas características próprias, seu modo de ser. Daí que, mesmo seguindo diretrizes comuns, não dá para pensar em um projeto de escola de tamanho único que sirva a todas as unidades escolares de uma rede. Vale, então, refletir sobre uma questão: como conciliar a necessidade de certa diretividade dos sistemas na condução das escolas que lhes são subordinadas à autonomia de cada uma delas? Nesse campo de forças que é a escola, onde se cruzam diferentes influências, internas e externas, equilibram-se os gestores.

Os fundamentos do discurso

Compreendendo que a vocação da escola pública é formar sujeitos críticos e livres (e não treiná-los), a autonomia da escola é vinculada a uma proposta de política pública que explicita o ideal de consolidação da democracia e de formação de mentalidades democráticas.

A discussão sobre a autonomia traz implícita a preocupação de aproximar o centro das decisões educacionais de um dado sistema à realidade de cada uma das escolas, situando-as em um contexto social que exige o estabelecimento de relações de reciprocidade entre as pessoas, os grupos, as instituições e as comunidades, ou seja, num contexto que, apesar dos limites, abre possibilidades de atuação.

É claro que a autonomia de cada escola de uma rede/sistema de ensino não exime a administração do sistema de ensino da responsabilidade de fixar as regras e diretrizes da política educacional. Quando as escolas não têm suas responsabilidades claramente definidas, a tendência da administração é de regulamentar em excesso e, a das escolas, de ficarem imobilizadas aguardando ordens. Então, se a escola está ou se sente imobilizada, esvaziada de poder de decisão sobre questões que lhe dizem respeito, pouca chance terá de desenvolver procedimentos didáticos envolventes e criativos.

A autonomia das escolas não é algo que se implanta por meio de leis e decretos, mas sim, algo a ser assumido conscientemente pela comunidade escolar. Como afirma Azanha:

Não se pode confundir ou permitir que se confunda a autonomia da escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula. (AZANHA, 1995, p. 144).

Vale lembrar que a democratização da educação é assunto que se encontra em pauta nos meios acadêmicos e escolares há muito tempo. Em 1916, John Dewey já levantava a bandeira da escola democrática com o clássico *Democracia e Educação* (publicado no Brasil em 1959), defendendo que a democracia, mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida associativa e de experiência conjunta, em que, dentro de determinado espaço físico, social e temporal, muitos indivíduos participam de interesses comuns. Nesse sentido, cada qual tem que remeter suas ações as dos outros e, inversamente, tem que considerar as ações dos outros para direcionar suas próprias ações. A razão de ser da educação escolar seria primordialmente formar mentes e atitudes democráticas por meio da vivência de valores democráticos.

Estudos mais recentes que os de Dewey, como os organizados por Apple e Beane (2001), retomam a relevância da formação das crianças e jovens para a vida democrática. Os autores caracterizam a escola democrática como uma comunidade de aprendizagem diversificada. A diversificação etária, cultural e étnica, dentre outras, enriquece a comunidade e o leque de opiniões que se deve considerar no universo escolar. Usar rótulos para estereotipar pessoas é procedimento que diminui a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos. Por esse motivo, o ensino e a aprendizagem em escolas democráticas são marcados pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na comparação e na competição.

Não dá para ignorar que a concepção e a prática da gestão educacional do sistema afetam cada escola em particular e sua competência de ensinar. Por princípio, não podemos ter uma secretaria de educação que pregue a autonomia no discurso, mas tenha um modo autocrático e centralizador de se relacionar com o conjunto das escolas da rede, baixando normas a serem cumpridas e programas ou projetos a serem implantados. Pensar na autonomia não é imaginar a escola separada do órgão central, é lembrar que ela deve ser chamada para decidir em conjunto a própria política de educação do sistema. Inclusive porque a CF e a LDB falam em gestão democrática do ensino público – o que engloba todo o sistema, e não apenas a gestão democrática no âmbito da escola.

Há processos de descentralização no mínimo equivocados, que incorrem em desresponsabilização do poder público, com medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de apoiar as escolas e de garantir a formação docente, induzindo a participação da comunidade, não para decidir sobre os destinos da escola, mas para repartir custos e cobrar resultados medidos externamente. A escola se vê obrigada a buscar soluções locais para superar suas próprias penúrias.

Respeitar a autonomia da escola não significa abandoná-la à própria sorte para que resolva seus problemas. Condições materiais e pedagógicas precisam ser criadas para que o trabalho coletivo ocorra de verdade. Essas condições passam pela existência de espaço e tempo para reuniões de grupo, horários devidamente planejados, inclusão da formação na jornada de trabalho do professor, enfim, por mais apoio e menos fiscalização e cobrança.

A universidade, como instituição de ensino e pesquisa, tem a responsabilidade social de garantir consistente formação inicial e de colaborar com estudos e intervenções no processo de formação continuada dos educadores. Sabemos que os cursos de formação inicial não dão conta de preparar os professores para toda a carreira docente. Mas, mesmo considerando os problemas de formação inicial, é importante entender que o único objetivo da formação continuada não é suprir lacunas da formação inicial. Seu objetivo mais importante é aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem por meio do aprimoramento sistemático e

contínuo das práticas pedagógicas do professor, sem o que despender esforços e recursos não faz nenhum sentido.

A formação do profissional da educação se dá em um continuum de desenvolvimento e aperfeiçoamento, que se inicia com o curso de formação inicial (antes mesmo, talvez, quando, como alunos, observamos a atuação de nossos mestres e optamos pelo ofício) e só termina com o encerramento da carreira.

É verdade que, por si só, a formação docente não garante a melhoria de resultados e não resolve todos os problemas da educação escolar no Brasil, mas sem uma boa formação docente é impossível sequer imaginar uma educação de boa qualidade.

A constituição da equipe responsável pela orientação e pelo acompanhamento ao trabalho do professor varia muito em razão de características e possibilidades locais. De fato, não há receitas possíveis para situações tão diversificadas como as que encontramos nas escolas brasileiras, mas uma coisa é certa: os professores precisam de reconhecimento, incentivo, apoio, orientação e acompanhamento ao seu trabalho, sem o que não se pode pretender que nossa situação educacional mude para melhor.

Nas escolas maiores, situadas nas zonas urbanas, é comum a existência do diretor, pelo menos, e do coordenador pedagógico, principalmente quando se fala do ensino fundamental.

Já na zona rural, a primeira etapa do ensino fundamental se efetiva em classes multisseriadas; na segunda etapa desse nível e no ensino médio, na melhor das hipóteses, os alunos são transportados para estudar em escolas centrais e a educação infantil praticamente inexistente. Brasil adentro, na maioria dos municípios com muitas escolas rurais, não há uma equipe gestora em cada unidade, tal como idealizada em teorias de diferentes matizes, que possa prestar algum tipo de apoio ao fazer docente cotidiano.

Nas escolas da zona urbana, é a equipe gestora da escola que tem a tarefa de orientar e acompanhar o professor nas questões de currículo, de planejamento e de avaliação. Nas pequenas escolas rurais, é à equipe da secretaria de educação que cabe esse trabalho. Em ambos os casos, há que se ter condições para desenvolver tal tarefa.

De todo modo, a escola é amplo espaço de formação para a toda a comunidade escolar e local. Ao se conceber a escola como um centro de experiências educativas com foco na aprendizagem, considera-se que todos aqueles que interagem com os alunos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, cozinheiras, pessoal de limpeza, secretárias, vigias e, também, pais e pessoas da comunidade) são educadores e, ao mesmo tempo, sujeitos de contínua formação (não necessariamente formalizada) nos mais diversos aspectos.

Especificamente com relação aos profissionais do magistério, vale lembrar que a formação continuada na escola tem estreita relação com sua socialização na profissão. Gerações a gerações, professores têm sido socializados para um trabalho solitário e fragmentado, pouco autônomo, pouco reflexivo. A cultura do trabalho individual, porém, não se instalou gratuitamente; ela é reflexo do modo de funcionamento dos próprios sistemas de ensino, que se apresentam aos professores de forma desarticulada e fragmentada.

Com o desenvolvimento do trabalho coletivo espera-se substituir a cultura individualista e fragmentada do trabalho docente por outra que pense a educação de forma mais abrangente. O enfoque no coletivo aposta na valorização do trabalho cooperativo e solidário, suscitando reflexões que mostrem que a realidade está em permanente movimento e da qual a educação é parte. Entende-se que o exercício de trabalhar coletivamente ajuda a equipe escolar a aprimorar suas habilidades de ouvir, discutir, decidir conjuntamente. Espera-se que essas posturas influenciem as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

O trabalho educativo organizado por uma gestão democrática envolve a tomada de decisões pelo coletivo da escola, que resulta de discussões sobre variados aspectos da vida escolar e que, em última instância, vão gerar o projeto da escola. A ideia é que, à medida que diferentes segmentos participam da vida escolar, as relações se tornem mais flexíveis, menos autoritárias e distantes.

Um grupo que trabalha coletivamente não se instala por si, nem basta discorrer aos educadores sobre as maravilhas desse procedimento para que eles abracem a ideia. Ele implica na criação de um clima propício à participação, em que as pessoas sintam pertencimento àquele ambiente, sintam-se acolhidas e respeitadas em suas falas, seguras para expor suas ideias sem constrangimentos, enfim, que percebam que toda e qualquer proposição merece ser considerada. Além disso, o trabalho coletivo não acontece de repente, não envolve a todos da mesma forma e ao mesmo tempo e o nível de participação varia de pessoa a pessoa, conforme sua disposição e disponibilidade.

É importante também não cair nos perigos do democratismo ou nas limitações da concepção de democracia na escola: o achar que tudo é resolvido por todos, ou que se limita à existência de um diretor maleável e à criação de um colegiado escolar, conforme manda a lei. O diretor tem atribuições próprias, os professores também. Então, é preciso estabelecer o que será objeto de discussão comum e o que é responsabilidade de cada um.

Foram apresentados aqui os argumentos que dão sustentação e crédito à gestão democrática e à elaboração coletiva do projeto de escola. No entanto, o que se observa na prática de grande parte das escolas são projetos pedagógicos burocráticos e inoperantes, que não servem como direcionadores da atuação dos profissionais e nem como instrumentos de trabalho.

Na escola, é comum ouvirmos dos gestores educacionais que os professores não se interessam por novas metodologias de ensino, o que explicaria o fato de as crianças não aprenderem e os resultados das avaliações educacionais serem insatisfatórios. Também são comuns as queixas dos professores quanto ao despreparo dos gestores para dialogar sobre as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e da escola.

Quanto ao projeto da escola, já vi muitos professores surpresos ante o questionamento sobre se as aulas que preparam têm algo a ver com o projeto que, afirmam, ajudaram a elaborar. Ora, se as diretrizes do projeto de escola não direcionam os planos de ensino e os planos de aula dos professores, sua elaboração é perda de tempo. O projeto só tem valor se voltado efetivamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida naquela escola. Cabe então uma outra reflexão: quando o projeto de escola é efetivo instrumento de trabalho para a comunidade escolar? Quando ele é mero documento burocrático?

No geral, entendemos que o projeto de escola é real instrumento de trabalho quando a comunidade escolar é envolvida; parte de um diagnóstico da situação escolar, levantando as causas dos problemas e as prioridades; define claramente os objetivos; levanta formas de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; prevê a divisão de responsabilidades; os planos de ensino dos professores estão sintonizados aos objetivos selecionados conjuntamente e prevê formas de acompanhar e avaliar continuamente seu desenvolvimento. Inclusive, podem ser previstos mecanismos para análise dos projetos e programas educativos que são oferecidos (ou impostos) à escola, analisando sua compatibilidade com a realidade escolar e com o próprio projeto da escola.

O projeto de escola é mero documento de gaveta quando feito apenas para cumprir uma exigência burocrática, quando sua elaboração não reflete a realidade escolar, quando é feito apenas pela equipe técnica da escola ou por assessoria externa ou imposto pela secretaria de educação.

Entraves e dificuldades à elaboração partilhada do projeto da escola fatalmente surgem, com contínuos avanços e recuos. Será preciso superar práticas autoritárias, fragmentadas e individualizantes, muito enraizadas no modo de trabalhar da escola.

Também pode ocorrer de se fazer uma grande mobilização para a construção do diagnóstico, mas não haver continuidade em razão de variados fatores: seleção de metas inexecutáveis, má divisão de responsabilidades, projeção equivocada no tempo, instabilidade e rotatividade da equipe escolar, excesso de formalismo no encaminhamento às instâncias superiores do sistema, não existência de horário de trabalho coletivo, dentre outros.

As críticas

Até o presente, apresentei os suportes legais e teóricos que embasam o discurso apresentado pelas políticas educacionais em vigor no Brasil no que se refere à autonomia, à gestão democrática e à formação docente. Agora, trago à reflexão críticas a essas propostas, as quais desvelam intencionalidades não explicitadas no discurso.

A ideologia é entendida como a lógica da ocultação. E nas contradições entre legislação, fundamentos do discurso e práticas escolares, muita coisa é camuflada. Toma-se um discurso convincente, mas sua efetivação é impedida.

Como destaca Popkewitz (2001), o que está em jogo são os sistemas de raciocínio incorporados na maneira de agir do profissional da escola, que vê confrontado seu *modus operandi* tradicional com as disposições governamentais. E isso tem relação com a questão do poder (de quem o exerce, de quem o escamoteia), pela identificação das práticas que o proporcionam a alguns grupos e o limitam a outros. Poder aqui entendido não como exercício unilateral de repressão, mas como força dialética que opera no interior da escola, buscando *conformar* o pensamento dos educadores, o que até pode ocorrer, mas nem sempre na direção desejada pelas disposições governamentais. O que está em jogo, diz o autor, é o *controle da alma* do professorado. E porque o pensamento do professorado é tão importante? Justamente porque pensamento gera ação e os educadores são os formadores de mentalidades da grande massa da população. Com o acesso (quase) universalizado, todos passam pela escola nos dias de hoje.

Ball (2005) tece críticas contundentes às reformas do Estado orientadas pelo espírito de mudanças econômicas, caso das políticas educacionais implantadas no Brasil a partir dos anos de 1990. Ele apresenta três conceitos (profissionalismo, performatividade e gerencialismo) que representam tecnologias das políticas de reforma do setor público. No setor educacional tais tecnologias são voltadas a introduzir novas formas de regulação no trabalho das escolas e mudanças nos modelos identitários do professor e do gestor.

Observa-se que Ball (2005) utiliza o termo *gerente*, associado à figura do administrador, que segue e dá ordens, e não o termo *gestor*, mais vinculado à liderança, que não apenas segue e dá ordens, mas tem iniciativa e toma decisões.

Na *cultura performativa* a força motriz é a busca permanente pela excelência e as pessoas são valorizadas por sua produtividade. A meritocracia é seu valor máximo. São empregados métodos de regulamentação que se valem de julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. A publicação de informações e indicadores são mecanismos criados para estimular, julgar e comparar profissionais e organizações quanto a resultados.

Os órgãos de gerenciamento central têm como base sistemas de monitoramento e de produção de informações. Apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, pois atinge a percepção do sujeito sobre seu próprio eu e seu valor profissional, engendrando sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja.

O gerencialismo é o mecanismo central da reforma, pois remodela relações de poder e implanta a cultura empresarial competitiva no setor público. Nas palavras de Ball (2005), “o trabalho do gerente é inculcar a cultura de performatividade na alma do trabalhador.” (p. 545). Novos valores e novas formas de interação são apresentados. Ao alterar as identidades profissionais do professor e do gestor, a cultura performativa engendra um novo profissionalismo, visto exclusivamente como reflexo de contingências externas.

Conclusão

Uma pessoa que se encontra no exercício de um cargo público de liderança (secretário de educação, diretor de ensino, supervisor, diretor de escola, coordenador pedagógico) não tem legitimidade enquanto não demonstrar competência para exercê-lo. O gestor se legitima como tal quando, numa relação horizontal, está à disposição para aprender e para ensinar, sem, com isso, temer perder a sua autoridade ou inibir o outro para se resguardar.

A gestão democrática não se aplica somente à escola, mas a todas as instâncias do sistema educacional. Entendo que a relação entre órgão central e unidades escolares deve estar baseada no diálogo, que reconheça a cultura e a autonomia das escolas. No entanto, a forma centralizadora de implementar programas na área da educação, cabendo à escola somente a execução, tem sido questionada devido à resistência, ao não envolvimento dos profissionais da educação e às parcas repercussões na produção escolar dos alunos.

No Brasil, não existe ainda uma ação integradora e solidária entre as esferas públicas, mas é fundamental que os educadores envolvidos com a educação pública continuem investindo na construção dessa relação, onde quer que atuem.

Referências

- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-57.
- APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARONE, E.M.; FALSARELLA, A. M.; HASHIZUME, C. M. **Formação de Pedagogos e Cotidiano Escolar**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2009.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliações Externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2013.

BRANT DE CARVALHO, M.C.; FONSECA, V.N.; FALSARELLA, A. M. (Org.) **Coleção Diálogos sobre a gestão municipal**. 3 vs. São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social, 2009.

BRANT DE CARVALHO (Sup.); FONSECA, V.N.; FALSARELLA A.M. (Coord.). **Relatório final: Cultura política e gestão educacional** (estudo exploratório). São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96, de 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>. Acesso em: 24 jul. 2015.

BRASIL. **Aprova Brasil: o direito de aprender**. Brasília: MEC-Inep, Unicef, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Cia.Ed. Nacional, 1959.

FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, 2001.

_____. **Formação continuada e prática de sala de aula - os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, 2005.

_____. Relação professor-aluno, disciplina/indisciplina e processos de ensino e aprendizagem⁴. In: MARIN, A.J.; BUENO, J.G.S. (Org.). **A escola fundamental e a didática: a produção acadêmica e sua contribuição para o ensino** [recurso eletrônico]. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017a. p. 153-179. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17k0HPMuJ2SY5MVQGHP2fciWUBTU5NJYI/view>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. (Org.). **Educação básica e gestão da escola pública**. [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/152YUU1kuntK5suv1Gxn2UWBeasaabfB4/view>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. **Equipe gestora e formação docente: do discurso à prática escolar**. [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wWa6zHSdHxwh_-FAz9RsqmhHe4HnqNgH/view. Acesso em: 17 out. 2018.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez-Editores Associados, 1988.

MARIN, A.J.; FALSARELLA, A.M.; OLIVEIRA, E.A. **Gestão educacional em múltiplas dimensões**.⁵ [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=x2J5DwAAQBAJ&cpq=PT2&lpg=PT2&dq>. Acesso em: 17 out. 2018.

POPKEWITZ, T.S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebimento em: 17/10/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

4 Texto resultante de participação no Grupo de Pesquisa “A escola fundamental e a didática: a produção acadêmica e sua contribuição para o ensino”. PUC-SP, 2014-2017.

5 Coletânea vinculada ao Grupo de Pesquisa “Organização e Gestão de Instituições Educacionais”, organizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI), área da Educação, Universidade de Araraquara (Uniar). Certificado pela instituição e registrado no CNPq.

Desafios da prática docente: diálogos com a Educação Social

Challenges of teaching practice: dialogues with Social Education

Fábio Santos de ANDRADE¹

Resumo

Pretende-se afirmar a necessidade urgente de mudanças no sistema educacional brasileiro. Mudanças que devem ocorrer no âmbito dos governos, das escolas, das comunidades e das famílias, para, assim, dotar a escola de autonomia e torná-la participativa e democrática. Assim, esse texto, partindo da reflexão sobre a escola atual e sua função formadora de seres humanos reflexivos, críticos e politicamente engajados, traz a Educação Social como aporte teórico-metodológico para a formação de educadores comprometidos com a vida, com o respeito às diversidades, com a educação humanizada e com a luta pela justiça social.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Educação Social. Justiça Social.

Abstract

We intend to affirm the urgent need for changes in the Brazilian educational system. Changes that must occur within governments, schools, communities and families, in order to endow the school with autonomy and make it participatory and democratic. Thus, this text, starting from the reflection on the current school and its role as a reflexive, critical and politically engaged human being, brings Social Education as a theoretical and methodological contribution for the formation of educators committed to life, with respect for diversity, with humanized education and with the struggle for social justice.

Keywords: Education. Teacher training. Social Education. Social justice.

1 Educador Social. Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduado em História e Especialista em Políticas Públicas e Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ciências Sociais (área de Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisador da área da História Social e Sociologia da Juventude. Líder do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP). Coordenador do grupo de estudos sobre crianças e adolescentes em situação de risco (DACIE/UNIR). E-mail: fasaan@hotmail.com / fabioandrade@unir.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 393-401	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Reflexões iniciais sobre a escola e sua função social

Em um Estado Democrático de Direitos, a educação se torna uma estratégia de avanço político e de conquista da tão destacada *cidadania*. Nessa perspectiva, o discurso sobre cidadania intensificou-se pelo Brasil durante a década de 1990, e fez com que se tornassem evidentes os discursos que ressaltam a necessidade de uma *educação para a cidadania*, da *conquista da cidadania*, do *exercício da cidadania*, referindo-se à necessidade de determinados grupos sociais assimilarem códigos, símbolos e signos para a vida social suleada pelo Estado. Logo, no contexto atual, tornou-se muito difícil definir o que é cidadania ou como exercê-la.

De acordo com Oliveira (1999, não paginado), o caminho não é definir cidadania como ausência ou carência, mas sim como plenitude. Para ele, a cidadania seria:

[...] uma espécie de estado de espírito em que o cidadão fosse alguém dentro da sociedade – evidentemente não haveria cidadão fora dela –, fosse alguém que estivesse em pleno gozo de sua autonomia, e esse gozo de sua autonomia não fosse um gozo passivo, mas sim um gozo ativo, de plena capacidade de intervir nos negócios da sociedade, e através de outras mediações, intervir também nos negócios do Estado que regula a sociedade da qual ele faz parte. Isso na concepção ativa de cidadania, não apenas de quem recebe, mas na verdade de ator que usa recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar no espaço público.

Tendo como base essa definição, é possível afirmar que a condição de cidadania é estabelecida por meio de regras institucionalizadas. São os direitos traduzidos em códigos, símbolos e signos da sociedade que condicionam o padrão de cidadão, que, por sua vez, dialoga cotidianamente com esses códigos, símbolos e signos, alterando-os sempre que necessário. Todavia, quando as instituições passam a ser politicamente controladas pela minoria, o modelo de cidadão é imposto e a maioria é condicionada a obedecer-lhe, desconstruindo princípios básicos de acesso aos direitos à justiça social.

Atualmente, evidencia-se um período em que se acentua o *desmanche dos direitos*, em que boa parte da população de baixa renda é lançada num mundo onde a discriminação e as exclusões sociais se processam. Dessa forma, torna-se impossível falar em direitos sociais, pois:

Falar em direitos sociais seria falar de sua impotência em alterar a ordem do mundo, impotência que se arma no descompasso entre a grandiosidade dos

ideais e a realidade bruta das discriminações, exclusões e violências que atingem maiorias. Além disso, e talvez o mais importante, não poderíamos ir muito além do que constatar – e lamentar – os efeitos devastadores das mudanças em curso no mundo contemporâneo, demolindo direitos que mal ou bem garantem prerrogativas que compensam a assimetria de posições nas relações de trabalho e poder, e fornecem proteções contra as incertezas da economia e os azares da vida. (TELLES, 2006, p. 174).

Segundo Oliveira (1999), a população, principalmente as pessoas oriundas das classes populares e de baixa renda, vive um período em que há tentativas efetivas de desconstrução da cidadania, e essas tentativas emergem do Estado, do setor privado ou dos movimentos sociais. Assim sendo, cidadão passa a ser aquele que consegue adaptar-se e obedecer às regras sociais estabelecidas pelo Estado, não o que participa da sua formulação. Os que não lhes obedecem tornam-se *marginais* que buscam a justiça social por meios que, muitas vezes, desembocam na violência. É nesse contexto de complexidades que a escola se apresenta como espaço de disseminação dos códigos, símbolos e signos, considerados fundamentais para a vida social e capazes de reduzir as desigualdades.

A escola pública que temos hoje é um modelo imposto pelo Estado e que deve atender as suas necessidades básicas. Ele não está preocupado em despertar o senso crítico do aluno, mas sim lhe dar um certificado de conclusão. Quando grande parte dos governantes pensa em escola pública, eles têm “como medidas centrais à redução das taxas de repetência e evasão ou a permanência no sistema escolar.” (ARROYO, 1991, p.17). Não é interessante para eles que alunos de escolas públicas se tornem pensadores críticos ou que ascendam socialmente, é interessante que continuem na classe em que estão e que se tornem a mão de obra barata para o país.

Apesar de tantas mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira após 1996, e que teoricamente garantem uma educação gratuita e de qualidade para todos, muitos ainda estão fora da escola. A escola que temos se tornou viável, porém, muitas vezes inviável, devido as suas burocracias educacionais. Sendo assim, consideramos importante refletir sobre o modelo de escola que temos e que tentamos subordinar nossas crianças e adolescentes e sobre como nossos professores e professoras têm sido preparados(as) para lidar com as diversidades, que não podem mais ser ignoradas no cotidiano da escola.

Culturalmente, delegamos, de forma exclusiva, à escola a função de capacitar e certificar seres educados e devemos considerar que essa função vem sendo desempenhada, em muitas escolas, de forma absurda e equivocada quando tomamos como base o verdadeiro sentido do ato de educar. Vemos que o sistema educacional brasileiro se encontra defasado em decorrência de várias

crises enfrentadas pelo ensino, tais como as ligadas ao despreparo do professor diante das novas demandas do cotidiano escolar e a sua má remuneração, que acarreta acúmulo de carga horária e, tantas vezes, desânimo, cansaço e doenças diversas. Além disso, há falta de recursos didáticos e financeiros disponíveis para a realização do trabalho.

Sabemos que a escola atual supervaloriza um ensino fragmentado, com índice de rendimento qualitativo baixíssimo, objetivando diminuir a repetência, a evasão e o analfabetismo, excluindo aqueles que não se adaptam, sob alegação de que correspondem ao percentual referente à evasão. Muitos alunos que conseguem suportar a escola se tornam alunos apáticos com relação à leitura, à pesquisa e principalmente à valorização de sua cultura. Com isso, surge a pergunta: Qual é a essência de uma escola de qualidade? A escola deve ser encarada “como um espaço de produção e disseminação da cultura, de conhecimentos e principalmente de luta contra a desigualdade.” (MILET, 1999, p. 17).

Concebendo a educação como uma responsabilidade de todos: professores, pais, alunos e comunidade. Incentivando a mobilização da população em defesa do ensino público de qualidade, se torna possível pressionar ainda mais o Estado para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população.

A escola em diálogo com a Educação Social

Ainda visualizamos a educação como caminho transformador, no entanto, transformar a escola em um ambiente de formação de seres críticos, reflexivos e socialmente conscientes não é tarefa fácil. Tal mudança parte da vontade política de governantes, sociedade, familiares, equipe pedagógica das escolas e principalmente da relação professor/aluno, ou melhor, educador/educando.

Culturalmente, delegamos à escola a função de capacitar e certificar seres educados, considerando-a como ensino formal e caracterizando as outras práticas educativas como não formais. Ao valorizar as ações educativas que rompem as paredes da escola e que têm possibilitado uma educação social humanizada, desconsidero os termos *formal e não formal* e utilizo educação *escolar e não escolar*, considerando o valor e o cuidado metodológico exigido em ambas.

Romper com os paradigmas da dominação, existentes no contexto político-social e que têm conduzido a educação brasileira no decorrer dos anos, se faz urgente e, na perspectiva de provocar a existência de uma escola pronta para lidar e respeitar as diversidades, faz-se necessário elaborar e colocar em prática planos de ação que consigam superar, a médio e longo prazo, os valores

e atitudes ultrapassados e que estão cristalizadas nas práticas educacionais do Brasil. Cada escola deve ser capaz de lidar com as diversidades, respeitando as singularidades de cada indivíduo, possibilitando que todos os envolvidos se sintam representados em sua prática e exerçam seu poder, dialogando e participando das tomadas de decisão.

Para que se torne possível tal transformação é necessário que o educador seja comprometido com uma educação emancipadora e capaz de transformar positivamente a vida de seus educandos. É necessário que o educador seja referência positiva de adulto, capaz de provocar mudanças históricas e sociais na vida de seus educandos.

A educação é uma ação de imenso poder na formação de seres críticos, mas deve ser executada de forma correta. Primeiro, é necessário acreditar na capacidade dos alunos que possuem um grande potencial de aprendizagem e conhecimento adquirido nos espaços de sociabilidade e o que lhes falta são oportunidades concretas. Cada educado possui potencialidades que devem ser estimuladas pelos educadores e “[...] quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo.” (COSTA, 1999, p. 20).

Tendo em vista a realidade escolar, um dos primeiros desafios do educador é comprometer-se com sua formação contínua. O desejo de aprender deve superar o desejo de ensinar. O educador deve compreender que seu aprendizado é contínuo e se dá nos grandes centros de ensino e pesquisa, no encontro ocasional com uma criança que brinca, no simples ato de observar o correr do rio. Devemos considerar que um aprendizado é superior ao outro, que quando há aprendizado somos modificados, e mudar é um princípio básico da prática educativa.

A atitude do mudar está diretamente relacionada com o olhar reflexivo do educador/pesquisador. O seu compromisso com a prática de uma educação humanizada se torna *praxis*. O olhar atento do educador renova-o e renova sua prática.

Freire (1999) nos convida a rever nossa prática como educadores, mas para isso precisamos nos encontrar dentro do emaranhado mundo da educação, onde as práticas educativas se desenvolvem em um campo político-administrativo que minimiza o valor da escola. Nos reconhecer como educadores possibilita identificar o ponto de partida para saber de que forma podemos educar, ser educados e que transformações podemos realizar na vida e no cotidiano das pessoas com quem trabalhamos. No entanto, transformar significa também reconhecer e respeitar saberes, diversidades, subjetividades e escolhas; pois ensinar exige, sobretudo, respeito aos saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 1999, p. 33).

Nesse pensamento, surge o desejo da ação social, o desejo que extrapola as paredes da escola e visualiza o educando não apenas como receptor de conteúdos, mas como produtor de conhecimentos e transformador de sua própria realidade e a daqueles que o cercam. Podemos visualizar a escola como *um espaço educativo* e não como *o espaço educativo*. Tal pensamento nos convida a repensar a prática pedagógica e o próprio fazer da pedagogia. Para Graciani (2014, p. 31), “[...] fazer pedagogia hoje é também levar em conta esse radicalismo teórico-prático e confrontar-se com o ‘pensamento da diferença’, assim como o da ‘emancipação libertária’”.

Podemos entender que a educação acontece em todos os espaços de sociabilidade, seja a casa, seja a rua, seja a escola. Nesse pensamento, reside a Pedagogia Social como fomentadora de espaços educativos e incentivadora da Educação Social. A Pedagogia Social se apresenta no novo contexto histórico como um desafio para os educadores que sonham com mudanças significativas para seus educandos. Para Graciani (2014, p. 20), a Pedagogia Social caracteriza-se “[...] como uma ciência transversal aberta às necessidades populares que busca enraizar-se na cultura dos povos para, dialeticamente, construir outras possibilidades sem aniquilar o passado, mas promovendo a sua superação.”

Na Pedagogia Social, o educando deve ser compreendido como um ser possuidor de saberes, e esses saberes são impulsionadores do conhecimento escolar. No entanto, precisam ser cultivados, valorizados e transformados em ações educativas promovidas pelo professor/educador.

De professor a educador

O professor, como educador social, deve reconhecer-se no cotidiano e reconhecer seu espaço e tempo histórico. Compreender as mudanças políticas, econômicas e sociais que interferem direta ou indiretamente em seu contexto social. Deve visualizar o ser humano como capaz de transformar sua própria vida, como ser capaz de se libertar das amarras viciosas da exclusão social. Deve ver nas pessoas em situação de vulnerabilidade social saberes que muitas vezes são invisíveis aos olhos e que só podem ser visualizados e sentidos na prática diária. Para Paulo Freire, esse caminho de transformação tem como uma de suas bases o respeito ao outro, ou seja:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade de arrogante do mestre. (FREIRE, 1999, p. 69).

Educar não é assumir a postura de ditador, mas sim assumir a postura de aprendiz, de facilitador do diálogo, de potencializador dos saberes e das reflexões sobre os valores necessários para a vida social cotidiana e globalizada. Seria, talvez, esse o caminho para construção da tão sonhada cidadania, da possibilidade de viver na cidade, não como prisioneiro, dependente da boa ação dos governantes, mas como ativo participante da vida política, como cidadão capaz de mudar seus espaços de sociabilidade.

Para tornar o cidadão apto a compreender a dinâmica da sociedade e a desenvolver mecanismos de participação, com consciência crítica e autônoma, é preciso romper com a visão ingênua que se tem das forças políticas e dos interesses econômicos que sustentam o status quo que se quer transformar. E é necessário romper com a visão idealista do próprio trabalho educativo, o que significa que o saber pedagógico deve questionar seus pressupostos, seus hábitos e tradições. (GRACIANI, 2014, p.31)

No entanto, o que fizemos até agora foi refletir teoricamente sobre o como deve ser educador. A prática do educador ou educador social ainda caminha entre a utopia e a realidade, sendo ainda difícil encontrar educadores prontos a encarar o desafio da educação social. Viver a educação social significa repensar valores e códigos morais, confrontar sua própria cultura e compreender a realidade cultural da coletividade. Precisa sentir-se agente social capaz de lutar contra as desigualdades e promover a justiça social.

É preciso mergulhar em uma *práxis* educativa que envolve reflexão-ação-reflexão. A *práxis* exige do educador social um posicionamento radicalmente democrático, “[...] para tanto, exige uma enorme seriedade no estudo e na formação permanente, a partir da reflexão da prática que o motiva.” (GRACIANI, 2014, p.36). Esse seria o caminho para formação do educador social como ser político e emancipado. Para Souza Neto:

O processo de formação e o campo de atuação do educador social são caracterizados por embates ideológicos, ações de grupos organizados, contendas políticas e religiosas, experiências de injustiça, perdas e frustrações. Tal contexto

sociopolítico exige dele capacidade de se apropriar da realidade e nela intervir pedagogicamente, de mediar relações entre indivíduos, famílias e instituições, de modo a abrir perspectivas para o bem-estar individual e social. (SOUZA NETO, 2010, p. 30).

Cabe considerar que o educador social não pode ser visto como provocador de conflitos, como alguém que incita a violência ou a revolta popular. Deve ser visto como um articulador de saberes, valorizador de culturas e provocador de diálogos. Deve ser capaz de articular os diversos agentes sociais e gerar um ampla rede de garantia de direitos e potencializadora de saberes e competências.

Olhar os alunos em sala de aula, principalmente das escolas públicas, significa desnudá-los do rótulo de *aluno* e visualizá-los como crianças e adolescentes que muitas vezes são violentados, de várias maneiras, em suas casas, comunidades, pelo Estado e até mesmo pela escola. Assim, desconstruímos nossa rotina de professores e passamos a seguir uma nova rotina de educadores e nossos alunos passam a ser educandos. Para Graciani (2014), o educador deve possuir uma visão crítica e consciente sobre a vida social e sobre os fenômenos causadores da exclusão e da violência. Assim compreendo que o conteúdo escolar, principalmente o disposto nos Livros Didáticos, deve ser complementar ao saber do educando e às suas necessidades cotidianas básicas de aprendizado.

O educador também deve despir-se de preconceitos e visualizar as crianças e adolescentes como pessoas possuidoras de direitos, deveres e principalmente saberes. Nesse caminho, destaca-se a Pedagogia da Convivência (GRACIANI, 2011), ao reconhecer a legitimidade dos direitos da criança e do adolescente: o direito à liberdade, à dignidade, à integridade física, psicológica e moral; bem como à educação gratuita e de qualidade, à saúde, à cultura, ao lazer, à habitação e outros direitos sociais, individuais e coletivos.

A convivência entre educador, crianças e/ou adolescentes promove um encontro de saberes capaz de produzir mudanças significativas em todos. Assim, “num contexto de diferentes saberes e culturas, a educação social abre ao sujeito perspectivas para encontrar o sentido da vida, essencial à realização do ser humano.” (SOUZA NETO, 2010, p. 33).

Finalizo esse texto com reflexões pontuais e reticentes, apresentadas por Costa (1999), que nos questiona sobre que tipo de ser humano pretendemos formar/educar em nosso país. Esse ser humano deve ser apenas sujeito, ou também agente de sua história? E o que é preciso fazer para que a sociedade brasileira tenha vontade política, a vontade que leva à ação e promova uma educação gratuita e de qualidade?

Referência

- ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991. 183 p.
- COSTA, A. C. G. **Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999. 123 p.
- FREIRE, P. **Educação Como prática da liberdade**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 12ª. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. 167 p.
- GRACIANI, M. S. S. **A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência**. Fundação Banco do Brasil, Brasília. 2011. Disponível em: <<http://tecnologiasocial.fbb.org.br/reporter-social/artigos/artigo-a-formacao-do-educador-social-e-a-pedagogia-da-convivencia.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014. 205 p.
- MILET, M. E. (Sup.). **Brincadeira com assunto dentro**. Salvador: MIAC, 1999. 27 p.
- OLIVEIRA, F. de. **O que é formação para cidadania?**- Entrevista com Chico de Oliveira, por Silvio Caccia Bava. Instituto Pólis, São Paulo. 1999. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/o-que-e-formacao-para-cidadania/>>. Acesso em: 01 mar. 2007.
- SOUZA NETO, J. C. de. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisas em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64. 2010.
- TELLES, V. S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** 2. reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 196 p.

Recebimento em: 04/11/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

L'éducation entre reproduction de programmes et formation de soi: l'importance du trajet anthropoformateur

The Education between program reproduction and self-formation:
the importance of the anthropoformer path

Patrick PAUL¹

Résumé

Il existe différentes manières de « penser le monde » et de produire du savoir. La compréhension qu'ont les indigènes du monde qui les entoure est par exemple très différente de celle d'un scientifique. Tout être humain se forme grâce à sa propre expérience (savoirs expérimentiels) et grâce à un certain nombre de connaissances formelles qui interprètent les phénomènes sélectionnés en donnant un sens à leur lecture. Cet entendement est associé, pour parler un langage académique, au positionnement épistémologique qui permet de les analyser. Ce constat évoque la notion de paradigme (Thomas Kuhn), que l'on peut définir comme une représentation du monde construite par des nécessités socio-historiques, une manière de voir et de penser le plus souvent implicite dans la société mais qui repose cependant sur un fondement parfaitement défini culturellement (un modèle théorique, un courant de pensée).

Mots-clés: L'éducation. Épistémologie. Subjectivité.

Abstract

There are different ways of "thinking the world" and producing knowledge. The understanding that natives have of the world around them is, for example, very different from that of a scientist. Every human being is formed through his own experience (experiential knowledge) and through a certain amount of formal knowledge that interprets the selected phenomena by giving meaning to their reading. This understanding is associated, to speak an academic language, with the epistemological positioning which makes it possible to analyze them. This observation evokes the notion of paradigm (Thomas Kuhn), which can be defined as a representation of the world constructed by socio-historical necessities, a way of seeing and thinking most often implicit in society, but which nevertheless rests on a perfectly culturally defined foundation (a theoretical model, a current of thought).

Keywords: Education. Epistemology. Subjectivity.

1 Graduação em Medicina na Faculdade de Medicina da Universidade Méditerranée dAix-Marseille II (1972), doutorado em Medicina na mesma universidade (1975), mestrado em bioquímica e microbiologia na Faculdade de Ciências da Universidade Paris Diderot Paris VII (1977), mestrado em Antropologia Médica na Faculdade de Medicina de Bobigny-Paris XIII (1999), doutorado em Ciências da Educação pela Universidade François Rabelais de Tours (2001), França, e Habilité à Diriger des Recherches - HDR (equivalente à Livre Docência) em Ciências da Educação na Universidade Rennes II, Haute Bretagne (2004). Membro Expert do Comitê de Organização das Recomendações profissionais sobre o tema da "L'évaluation des programmes en éducation thérapeutique - 05R12"; [Avaliação dos programas em Educação Terapêutica], Haute Autorité de Santé [Alta Autoridade de Saúde], Paris. Atualmente Professor Visitante da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, vinculado ao departamento de Pediatria (2018-2020). E-mail: docppaul@gmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 403-411	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Le paradigme aujourd'hui dominant, que l'on dit « scientifique », apparaît au cours du XIX^{ème} siècle et remplace le dualisme (Descartes) apparu au XVII^{ème} siècle. Il se prolonge jusqu'à présent. On le définit comme un monisme matérialiste. Il repose sur deux hypothèses, l'une valorisant l'objectivité (le réel est indépendant des observateurs), l'autre le déterminisme (une cause antérieure ou causalité explique la réalité d'un mode unique, reproductible et objectif. Le réductionnisme méthodologique complète la démarche. Il consiste à dire que la connaissance ressort de la réduction du tout en parties indépendamment de toute subjectivité, ce qui se concrétise par l'apparition des disciplines académiques que nous connaissons. Mais ces clôtures disciplinaires, bien que très efficaces au centre de leur « objet », se révèlent plus fragiles dans leurs interfaces avec les autres objets disciplinaires. Pour user d'une métaphore, se centrer sur soi rend difficile la communication aux autres.

Mais le paradigme dominant, malgré son efficacité, n'est pas suffisant pour répondre à un certain nombre de défis de la modernité. Car le mouvement scientifique consistant à séparer le tout en parties (en disciplines) répond difficilement au contre-mouvement qui consisterait à réunir les disciplines, à favoriser leur dialogue et leurs interactions. Pour prendre une image, un agro toxique peut être pertinent à utiliser dans le contexte réduit de la culture d'un champ. Mais il peut avoir des conséquences insoupçonnées sur l'environnement global. Ce qui est vrai pour la partie peut avoir un effet contraire sur le tout. Face aux limites de la méthode réductionniste, sont donc apparues, au fur et à mesure du XX^{ème} siècle, des tentatives d'articulation : pluri ou multidisciplinarité, puis vers les années 50 l'interdisciplinarité enfin, après les années 70, la transdisciplinarité. Chacune de ces tentatives de dialogue et de réunion entre les disciplines possède une définition précise (P. Paul, 2011) sur laquelle nous ne reviendrons pas.

La transdisciplinarité plus précisément, thème de cette table, possède, avec l'interdisciplinarité, une hypothèse phénoménologique qui reconnaît le sujet et la subjectivité : les propriétés des objets dépendent de la posture de l'observation et de leur analyse, nécessairement plurielle. Car ce qui est « entre » (interdisciplinarité), ou « entre » et « au-delà » (transdisciplinarité) des disciplines est le sujet lui-même. Cette résurrection du sujet s'effectue cependant dans l'interdisciplinarité par un sujet supporté par les seules valeurs biologiques, psychologiques et sociétales alors que la transdisciplinarité offre une vision amplifiée et complexifiée du sujet associé à différents niveaux de réalité, différents degrés du processus d'ontogénèse et différentes formes de rationalité. De même, l'interdisciplinarité n'accueille que les disciplines académiques là où la transdisciplinarité intègre savoirs académiques et non académiques (tacites, expérientiels, traditionnels, spirituels, d'autoformation etc.).

En éducation, le paradigme actuel s'inscrit dans le réductionnisme et l'objectivité. Il donne priorité aux programmes, aux curriculums, aux parcours de formations, aux évaluations objectives au détriment du sujet et de sa réalité.

Il devient nécessaire de s'ouvrir au questionnement associé aux personnes et à leurs singularités. Autrement dit, de se rouvrir à la question de l'ontologie particulièrement malmenée par le matérialisme et le réductionnisme. Éduquer, certainement, mais pour quoi et pour qui?

Ce questionnement peut apparaître éloigné des préoccupations éducatives actuelles. En même temps, l'éducation, comme de nombreux autres secteurs de la société, traverse une crise grave et une perte importante de sens. Revenir à ce qui la fonde peut se révéler utile afin de favoriser les réorientations. Nous allons, pour éclairer nos propos, revenir à l'étymologie des mots « éducation » ou « pédagogie »:

- Le mot « éducation » provient du latin « *educare* »², dont la racine est « *dux* », « *ducis* » désignant un chef, un titre de noblesse et, de l'autre, elle avance l'idée (« *ducere* ») de « conduire ».
- Le verbe « *ducere* » d'où provient « éduquer » (« *educare* »), signifie en même temps « élever » (l'idée de chef), « nourrir » et « produire ».
- La racine « *ex-ducere* » implique l'idée de « conduire hors de », c'est-à-dire d'émanciper, de développer le sens de la responsabilité, de l'autonomie, de l'intégration et de la participation active à des valeurs.
- L'étude étymologique du mot « éducation » rejoint, en ce sens, celle du mot « pédagogie » du grec « *pais* », « *paidos* », « enfant », d'où « *paidouein* », « élever un enfant » et « *paideia* », « éducation », portant les sens à la fois de modelage (formation de la personne) et d'élévation.

Qu'il s'agisse d'éducation ou de pédagogie, deux directions interdépendantes s'articulent donc étymologiquement l'une à l'autre:

- Modeler, produire et reproduire d'un côté;
- Élever vers le « haut » l'élève, l'encourager à s'élever vers sa véritable forme, en d'autres termes, de tendre vers la plus grande authenticité, atteindre la Forme véritable (Gestalt) ou, pour Platon, avoir accès aux réalités intelligibles de la nature humaine considérées comme archétypes et modèles de toutes choses.

2 Jacqueline Pinoche, « Dictionnaire étymologique du français », Ed. Le Robert 1994.

D'un côté, l'éducation porte sur la « *doxa* », les croyances, les identifications, les représentations, les mécanismes et valeurs collectives qu'une société possède pour s'organiser et pour se développer.

De l'autre apparaît la nécessité de dynamiser les vertus individuelles, ce que l'on retrouve dans le mythe grec du héros. « *L'arété* », souvent traduit par « excellence » correspond à celui qui a atteint la plénitude de sa réalisation. Il consiste à avoir le courage et la force de dépasser toutes les adversités afin de réaliser son destin. La recherche d'excellence correspond donc, traditionnellement, aux soins que l'on doit donner à l'âme afin de sortir de la caverne des opinions (*doxa*) et, atteignant à l'intelligible (*gnosis* et épistémè), avoir la révélation du sens de sa vie et de sa destinée.

Le jeu dialectique construit par l'étymologie des mots « éducation » ou « pédagogie », possédant les sens « d'élever » et de « former » va donc bien dans ce sens. Il se retrouve aussi dans le concept classique de *Poiésis* et de *Praxis*³ fréquemment utilisé dans la philosophie de l'Éducation.

La *Poiésis* est un acte de production et de reproduction technique (l'art du potier). Il s'agit de la reproduction du même, une forme répétée et, en ce sens, l'action (souvent effectuée par des esclaves ou des catégories sociales basses) importe moins que le but objectif à atteindre. L'objet produit, en éducation, est évalué par des critères déterminés en fonction d'un savoir établi.

La *Praxis*, inversement, n'a pas de valeur par sa finalité. Elle vaut pour elle-même. Ce qui est pointé, c'est l'homme en tant qu'il est lui-même. C'est l'action et non le produit qui est privilégié et évalué dans une philosophie de la liberté et de l'unicité. Le chemin se fait cheminant, dirigé vers les plus hautes valeurs intellectuelles et éthiques car, pour Aristote, la pensée et l'intelligence ont pour objet la réception de l'Intelligence divine, acte pur de réalisation de soi.

Ces valeurs se sont plus ou moins maintenues jusqu'au XVIème siècle. La notion « d'honnête homme », au XVIIème siècle, témoigne déjà d'un début de réductionnisme en lequel le sujet singulier devient simplement moral, social et cultivé. Car est apparue, entre le XVIème et le XVIIème siècle, une rupture paradigmatique⁴ niant la part médiatrice de l'âme et dévalorisant la subjectivité. Une seconde suivra, au XIXème siècle, qui construira le paradigme positiviste. Ces deux ruptures ont progressivement valorisé la matérialité au détriment de la spiritualité, l'objectivité au détriment du sujet et de la subjectivité, la reproductibilité et la

3 Aristote., *Éthique à Nicomaque*, Paris, Le Livre de Poche, trad. Jules Barthélemy-Saint-Hilaire, revue par Alfredo Gomez-Muller, coll. « Les Classiques de la philosophie », 1992 (1^{re} éd. 1856).

4 Par exemple, voir les travaux de Michel Foucault, « *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines* » Ed. Gallimard, Paris, 1966.

quantité ont effacé l'importance de la singularité et de la qualité, la clôture des objets disciplinaires s'est effectuée au préjudice de leurs interactions, relations et interfaces. L'avoir (matérialisme) a pris le dessus sur l'être (l'ontologique). Un nivellement effaçant progressivement la pluralité des mondes et de la vie humaine a fini par réduire la complexité du réel à un simple monisme matérialiste et existentialiste.

Dans le même mouvement des derniers siècles, la part « élévation » du sujet singulier dans l'éducation s'est logiquement effacée pour se démocratiser et ne plus voir dans ce mot que des « objets », moules et modèles, ceux de la *Poiésis*, à enseigner au plus grand nombre.

L'idée d'éducation s'est alors fixée sur une pédagogie limitée à l'ingurgitation, parfois forcée, de nourritures psychiques à visée cognitive, le résultat (la production scientifique, le diplôme...) ayant plus d'importance que la qualité de vie, la félicité des élèves ou la formation véritable des personnes: combien de souffrances vécues dans le système éducatif, combien de diplômés sans emploi ou sans bonheur dans la pratique de leur métier, combien d'inadéquations entre le monde de la formation et celui du travail, combien de conséquences négatives des savoirs et des techniques sur l'environnement, combien peu se valorise l'auto-connaissance!

En même temps, l'éducation moderne ne peut ressortir d'une pensée schizoïde qui viserait à éliminer le pôle de l'ontologie pour valoriser la seule réalité matérielle.

Nous pouvons ainsi imaginer un modèle qui pourrait porter sur une éducation globale, associée à la fois aux nécessités générales ou locales liées aux programmes (currículo), mais aussi à la reconnaissance de la singularité des élèves ou des professeurs à qui ces programmes sont destinés. Ce processus est à la fois formel et informel de même qu'il est temporel, la formation de soi s'effectuant tout au long de la vie.

La démarche transdisciplinaire vise, en ce sens, à réarticuler le sujet et l'objet, les programmes à l'élève, la *Poiésis* et la *Praxis*, comme d'ailleurs le Régime diurne du conscient et les Régimes nocturnes de l'inconscient⁵, de façon à intégrer une réalité humaine globale impliquant toutes les dimensions de l'être.

Cette complexité peut devenir une invitation pour penser autrement la trajectoire cognitive (et auto-cognitive) en éducation dans un cadre plus global, celui de l'anthropoformation.

Le néologisme d'anthropoformation que l'on peut traduire par « l'homme en formation » et « la formation de l'homme » (Pineau, 1997) s'enracine dans

5 Ces trois Régimes ont été décrits par Gilbert Durand, « *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* », Ed. Dunod, Paris, 1969, rééd. 1992. Ils ont été repris par G. Pineau dans la notion de trajet anthropoformateur en deux temps et trois mouvements.

une référence anthropologique explicite et dans une définition supportée par une boucle de récursivité croisée. Elle s'inscrit, en particulier, dans le champ des histoires de vie en posant la question de la construction identitaire de la personne. Cette identité est à la fois consciente et inconsciente. Consciente, parce que nous pouvons appréhender la part existentielle de l'homme qui possède une identité biologique et sociale. Inconsciente, parce qu'une part de l'individu échappe systématiquement à ces identifications. Sur le fond, nous ne savons pas qui nous sommes. En d'autres termes, les questions de l'Être, de l'Ontos et du sujet véritable qui résident de façon voilée en chacun imposent un chemin anthropo-révéléateur que la formation de soi tout au long de la vie tendra à manifester.

La formation de la personne est un processus vital et permanent qui émerge des différents niveaux qui composent l'identité humaine (à la fois biologique, socioculturelle, intérieure et spirituelle) et avec lesquels il interagit. Ce processus repose sur une vision systémique, un système auto-poïétique et des boucles étranges rétroactives (G. Pineau, 2005): par exemple, l'environnement façonne le sujet qui façonne à son tour son environnement; la société façonne la personne comme cette dernière a pouvoir d'influer sur la société en laquelle elle vit; etc.

Gaston Pineau a développé, dans ses recherches, la théorie tripolaire de la formation: écoformation, hétéroformation, autoformation. Amplifiant les travaux de Gaston Pineau en Sciences de l'Éducation et les appuyant sur la relation entre conscient et inconscient, nous avons avancé un quatrième pôle, ontologique (P. Paul, 2003, trad. Port. 2009):

- Le pôle de l'Écoformation (l'être au monde de la nature) se compose des interactions physiques, climatiques, de la temporalité et des cycles qui mettent en forme et en formation la personne.
- Le pôle de l'Hétéroformation (l'être au monde de la société et de sa culture) inclut toutes les influences familiales, sociales et culturelles qui construisent l'identité sociétale. Nous sommes formés, et même formatés, comme nous formons et formatons les autres par la communication et par l'éducation.
- Le pôle de l'Autoformation (l'être au monde intérieur) est dirigé par le sujet. Toute la question est de savoir de quel sujet l'on parle (P. Paul, 2005, p. 176). Car l'auto-conscience de soi ne peut résumer à la partie vécue, sans présumer du devenir à être, niché au cœur de l'inconscient. Ainsi, de façon rétroactive encore, le sujet conscient, en s'intériorisant, éclaire la réalité du sujet inconscient qui à son tour se révèle à la conscience.
- Le pôle de l'Ontoformation (l'être au monde spirituel) tisse les liens entre le singulier et l'universel, phénoménologie (ou immanence) et transcendance

(théophanie « affirmative »), ce tissage voilant et révélant tout à la fois les relations entre individualité et universalité .

Dans le cadre transdisciplinaire de **Panthropoformation**⁶ associée aux sciences de l'Éducation, il faut entendre :

- La notion d'Écoformation comme l'aspect « production » de l'éducation (impliquant les savoirs corporels, environnementaux, écologiques, expérientiels, tacites). Dans le Rapport Delors⁷ sur les quatre piliers de l'Éducation du XXIème siècle: apprendre à faire, à être au monde.
- L'Hétéroformation développe l'aspect « nutrition » de l'éducation composé des savoirs explicites et académiques essentiellement de l'ordre de la Poiésis et construits sur l'importance des programmes. Elle insiste sur les lois et la morale rendant possible la vie sociale. Rapport Delors: apprendre à vivre ensemble.
- L'Autoformation insiste sur l'aspect « élévation » de l'éducation en relation avec l'émancipation, l'autonomie, l'auto-connaissance, la coopération, la coparticipation, l'intégration des contradictions. Cette dimension tisse le lien entre Praxis et Poiésis, programme et élève, savoir-faire et savoir-être etc. Elle soulève aussi la question de l'éthique. Rapport Delors: apprendre à connaître - ce qui, dans la vision antique, repose toujours sur l'auto-connaissance.
- L'Ontoformation enfin doit se comprendre comme ressortant du tissage entre les différents niveaux de l'éducation/formation tout au long de la vie. Elle développe les liens entre Régimes diurne et nocturne, conscient et inconscient, nature et culture, sciences et traditions, matérialité et spiritualité, etc. Rapport Delors: apprendre à être.

Chacune des catégories constitutives du trajet anthropoformateur obéit, répétons-le, à un processus de boucles récursives. Nous sommes formés par le monde physique, comme nous le façonnons ; nous sommes formés par les autres comme nous les formons ; nous sommes créés par nous-mêmes comme nous créons ce que nous sommes ; nous sommes Un dans la diversité de sa manifestation.

Il importerait en ce sens de favoriser un modèle éducatif intégral qui

6 PINEAU, Gaston., « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in *La formation expérientielle des adultes*, Recherches en Formation continue, La documentation française, Paris, 1991, pp.29-40 et PAUL, P., *Formation du sujet et transdisciplinarité*, Ed. L'Harmattan, 2003.

7 DELORS, Jacques, 1997: *L'éducation — Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle, présidée par Jacques Delors.

puisse dépasser les représentations duelles habituelles (distinguer le vrai du faux, évaluer les connaissances et non des personnes, se désintéresser de la dimension vitale, spirituelle et inconsciente qui, cependant, nous sustente etc.). Le savoir devrait pouvoir s'articuler avec le savoir-faire, le savoir-être⁸ et l'être. Au total, articuler la volonté d'objectivité scientifique avec la réalité des sujets et leur subjectivité qui nécessairement participe des observations et de leur connaissance⁹. Les pratiques et savoirs marginalisés mais orientés vers l'auto-connaissance, les savoirs associés à l'environnement et à la qualité de vie devraient aussi être réintégrés dans l'éducation. Cette complexité intégrative et coopérative permettrait sans doute de mieux répondre aux nombreux défis du monde moderne tout en favorisant la félicité individuelle qui apparaît sitôt que l'on donne sens et conformité à la vie singulière.

Il convient aussi de reconnaître la pluralité ou, mieux encore, l'unité plurielle sur laquelle repose le monde, la société et chaque individu singulier. Au sein de la pluralité les points de vue séparateurs pouvant se contredire, il convient d'apprendre à réunir les contradictions, ce qui impose d'ouvrir la connaissance à des méthodologies et à une épistémologie qui puisse favoriser sa mise en relation et en résolution. La coopération, l'interactivité, la participation, le dialogue, l'intersubjectivité, la réciprocité devraient en ce sens devenir des valeurs expérimentales et éthiques associées à la méthode. La méthodologie¹⁰, intégrative des contradictions, accueille et respecte les différences dans une dynamique participative et transformatrice.

La réflexion proposée ici peut être qualifiée de paradigmatique. Mais elle renvoie à d'autres catégories qu'a développé le Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université de Tours dirigé par G. Pineau dans les années 2000. Trois catégories ont alors été avancées, associées à la démarche transdisciplinaire (P. Paul, G. Pineau, 2005) considérée selon les cas comme socio-interactive, réflexive ou paradigmatique. En d'autres termes, la théorie des recherches transdisciplinaires en éducation répond à la pratique comme la pratique nourrit la théorie.

L'éducation du futur semble donc appeler l'introduction d'un nouveau

8 Intégrer, par exemple, les connaissances par l'expérience, dynamiser les vertus éthiques des personnes mais aussi savoir dépasser les modèles, voire les transgresser chaque fois que les nécessités vitales imposent de nouveaux défis.

9 PAUL, P., « Importância do sujeito e da subjetividade na epistemologia e na avaliação da interdisciplinaridade », in *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*, Editores Arlindo Philippi Jr., Valdir Fernandes, Ed. Manole, São Paulo, 2015, pp. 137-164.

10 La méthodologie du tissage en particulier- P. Paul, 2003.

paradigme, transdisciplinaire¹¹, qui puisse créer des ponts entre les disciplines, entre objets et sujets, entre science moderne et traditions millénaires, entre Orient et Occident, entre nature et culture etc. Il suggère, plus précisément, d'insister sur les interfaces qui séparent/relie objectivité et subjectivité, analyse et intégration, conscient et inconscient.

La question de « l'*Anthropos* », de l'homme, trop souvent réduite à sa part consciente et existentielle, devrait au final pouvoir se rouvrir à sa réalité plus profonde, vitale, intuitive, créative et inconsciente de façon à clarifier le sens de sa vie dans le monde et dans la société. Éduquer, c'est reconnaître qu'aucune forme effective ne peut provenir seulement de l'extérieur de la personne humaine. La dialectique de l'apparent et du caché, du connu et de l'inconnu rappelle le sens profond de la réalité humaine qui aspire à la fois à une volonté légitime de sécurité – impliquant de valoriser le contrôlable, le mesurable, le quantitatif – mais qui doit aussi accepter l'individuel, le qualitatif, l'imprévisible, la crise qui, en rompant avec l'ordre établi, viennent dynamiser nos transformations et nous rappeler que le trajet éducatif et anthropoformateur se manifeste toujours à l'interface des programmes et de la formation de soi.

Referências

Paul, P. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma? In: **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Ed. Manole, 2011, pp. 229-259.

Paul, P; Pineau, G. **Transdisciplinarité et formation**. Ed. L'Harmattan, 2005.

Pineau, G. Nouvel esprit anthropologique en reconnaissance et validation des acquis. In: **Revue Paroles et pratiques sociales**, n° 54/55, 1997.

Thomas S. Kuhn, **La structure des révolutions scientifiques**. Paris Flammarion, Coll. Champs-Sciences, 2008 (1^{re} éd. 1962)

Recebimento em: 13/11/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

11 PAUL, Patrick., *Saúde e Transdisciplinaridade*, EdUSP, São Paulo, 2013.

O papel da universidade pública: práticas de formação e gestão em contexto

The role of the public university:
formation and management practices in the context

Ricardo Antonio Castaño GAVIRIA¹

Resumo

Neste texto se procura colocar em questão a Universidade Pública nestes tempos, seu papel na sociedade e seu projeto político pedagógico. As questões de pertinência e modelo pedagógico e curricular atendem os planos da gestão educacional universitária e tem relação com os processos de formação profissional docente e a capacidade de ajustes nos currículos nos contextos de territórios. Também se coloca aqui a importância e o compromisso dos programas de pós-graduação na consolidação do projeto educativo universitário.

Palavras-chave: Universidade Pública. Gestão Educacional. Currículo. Formação docente.

Abstract

In this text, we seek to question the Public University in these times, its role in society and its political pedagogical project. The questions of pertinence and pedagogic and curricular model attend the plans of the university educational management and have relation with the processes of professional teacher training and the capacity of adjustments in the curricula in the contexts of territories. It also places here the importance and commitment of graduate programs in the consolidation of the university education project.

Keywords: Public University. Educational management. Curriculum. Teacher training.

1 Sociólogo, Ms. em Motricidade e Desenvolvimento Humano. Universidade de Antioquia Colômbia. Doutor em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia- Brasil. Pós-doutorado em Educação no PPGE-UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. Membro dos grupos de pesquisa em Antropologia Pedagógica e Histórica. *Formaph*, Universidade de Antioquia e Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente, IE-UFMT.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 413-428	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução: repensar o conceito – do público – desde a Universidade

É necessária uma epistemologia crítica da Universidade latino-americana hoje, uma re-conceptualização de seu fazer situada nos contextos sociais e políticos atuais, uma tarefa que nos leve a redescobrir a Universidade como espaço social e cultural público, vivo e propositivo e não apenas como meio das meritocracias e dos tecnicismos segregacionistas de saberes, de corpos e das maneiras diversas de construir e interpretar o mundo. Nesse propósito de pensar o sentido da Universidade Pública: qual é o papel e compromisso dos programas de Pós-graduação nesse debate do papel e formação da Universidade de hoje?

Este texto procura colocar algumas questões que nos levem a identificar as tarefas necessárias para a potenciação do conceito de *Universidade Pública*, do papel sociopolítico e crítico da Educação Superior nestes tempos de simplificação e dos desafios pedagógicos e curriculares da Pós-graduação como parte importante do projeto político-pedagógico universitário.

Uma entrada no debate sugere repensar a ideia de *organização* educativa universitária com suas práticas curriculares e pedagógicas. O sentido crítico nos convida a refletir o que significa hoje a Universidade Pública na sociedade. Para quem e desde quais orientações trabalhamos hoje o projeto universitário? Essas perguntas nos permitem aproximação com a complexidade do processo da gestão educacional da Educação Superior e particularmente das especificidades da Pós-graduação no contexto latino-americano. A Educação Superior, como sinalizam vários autores, é um campo de muitas demandas, disputas políticas e sociais, um espaço governamental estratégico do século XXI; assim, hoje, as *organizações educativas* universitárias passaram a se tornar espaços onde se colocam os interesses econômicos e também modelos de formação de sujeitos e desenvolvimento de sociedades para esses fins.

As organizações como espaço de governo onde conflui saberes e práticas que ordenam e diferenciam a indivíduos e populações, produzindo efeitos muito diversos. Esta formulação transborda amplamente os enfoques mais tradicionais da teoria da organização, expressão e síntese do conhecimento positivo para a análise das organizações. Em seu lugar, se começa a considerar as relações e processos que explicam a constituição e mudança dos espaços institucionais nos que operam indivíduos, grupos e comunidade. (IBARRA, 2001, p. 322).

A gestão educacional, como discurso administrativo e de governo na contemporaneidade, contém complexas estratégias de *produção* e *controle* que funcionam como modelo de direção e práticas de desenvolvimento profissional. Esse discurso descreve uma longa trajetória de relações de poder e saber, de ideais de sujeito e de cultura, de práticas e discursos formativos trazidos até o campo da Educação Superior desde o âmbito corporativo empresarial. Vivemos uma realidade fundamentada no paradigma da administração neoliberal; nisso, se fundamenta o governo das instituições educativas e, em consequência, complexamente seu projeto educativo formativo:

A Universidade corporativa tipo Phoenix é o modelo que predomina. As universidades são quase “pseudo universidades” com programas específicos orientados as necessidades específicas do mercado. A educação superior se considera uma mercadoria e não um valor ético. Produz-se uma competência fera entre IES por estudantes. Os serviços educativos e da investigação se incluem nas negociações do GATS. Reforça-se a tendência de alguns países – Austrália, EE.UU, Malásia, Nova Zelândia, Cingapura, o Reino Unido; de converter seu setor de educação superior em uma indústria de exportação. Estão os sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento preparados para competir globalmente? O que acontecerá com aquelas áreas do conhecimento – enfermidades tropicais, contaminação ambiental - que não são comercialmente viáveis? Que impacto terá isto nas culturas e linguagens nacionais? Poderão sobreviver? Ou sucumbirão a uma homogeneidade cultural e linguística global? (LÓPEZ, 2007, p. 392).

Então, nessa complexidade, a Universidade como espaço público na contemporaneidade nos desafia a pensar como atores institucionais e socioculturais em perspectivas e práticas alternativas da gestão, das possibilidades da construção de sociedade e cultura, no contexto do desenvolvimento local e nacional. Reconhecer o papel político e governamental do projeto de Universidade se faz fundamental para estabelecer o protagonismo e o compromisso da Educação Superior no desenvolvimento dos territórios e suas populações:

Parece inegável que a questão peremptória é desenvolver as capacidades da atividade universitária para satisfazer demandas cruciais das sociedades, preparando as novas gerações de profissionais, intelectuais, cientistas e técnicos

que devem atuar no mundo supeditado a mudanças incessantes e transcendentais, processados com uma rapidez inédita na história.

Por isso é razoável pensar que resulta imprescindível deixar de lado a pretensão de abordar a renovação das universidades com a direção exclusiva do marco de ideias e categorias tradicionais sobre a mudança educativa, aquelas que se conceberam para satisfazer outras necessidades e vitalizar instituições que atuavam em um cenário econômico, social e cultural que, nas últimas décadas, há variado substancialmente até perder continuidade e diligência. (GENTILI *et al.*, 2009, p. 207).

Em nossa postura, temos que prestar atenção a como a Universidade pública participa na construção das políticas atuais de configuração e dinâmicas territoriais, desde seu projeto político-pedagógico e curricular. Esse aspecto da relação com o cenário governamental e o projeto educativo e a formação de sujeitos se constitui em uma perspectiva propositiva ativa enquanto se visualiza o problema do governo educativo, nas dimensões e particularidades dos contextos e das reformas macro educativas.

A *gestão educacional*, na nossa proposta, é uma gestão que ensina e aprende simultaneamente, exige de processos de formação profissional docente, não se dirige de maneira instrumental aos propósitos; nesse processo, encontrassem e construíssem alternativas e instrumentos para estabelecer processos mais participativos e alternativos.

Universidade pública e descentralizada: desafios da gestão educacional em contexto

O modelo de gestão modifica uma Universidade historicamente centralizada, propõe uma organização com processos mais autônomos, eficientes e viáveis no tempo. Mas, também, tem que significar uma mudança em seu caráter pedagógico-curricular e suas concepções da formação de sujeitos, colocando a tarefa de transformar valores e princípios que configuram sua tradicional institucionalidade, seus sentidos e formas de atuação, em processos técnicos e estratégias administrativas, que muitas vezes vão contrariando os contextos históricos e a realidade interna e externa da Universidade pública.

O denominado *planejamento estratégico*, como necessidade do discurso organizacional do *management*, tem sido levado ao campo educativo como

prescrição curricular, mas esse implica outros desafios metodológicos, ou seja, o planejar educacional não deve restringir-se à ideia de ordenar um processo para obter um resultado controlado, se trata de poder assimilar e adaptar a organização educativa ao contexto, às dimensões culturais que desde as práticas cotidianas expressam o universo das relações micropolíticas e as diferenças, tensões e contradições entre o singular e o plural, entre o planejado e obtido, o percebido como *instituído* (formal) e o expresso como informalidade, como particularidades dos contextos locais, onde as dinâmicas do planejamento e a gestão educacional tomam seus matizes particulares no território.

O planejamento para a gestão educativa universitária exige confrontar aquilo que foi pensado em princípio no campo das ideias e problemas gerais, com as possibilidades reais que emergem da familiarização com o contexto específico, de tal maneira que se identifiquem recursos físicos e intelectuais, que se reconheçam níveis de desenvolvimento e tarefas específicas a fim de planejar a gestão educacional universitária. Deveria assumir-se a tarefa de levar a cabo o traçado, pesquisando e analisando cada ajuste necessário; trata-se de reunir as ferramentas necessárias, sem ficar restringido mecanicamente a elas.

A descentralização da Universidade pública nos coloca uma permanente reflexão pedagógica, que necessariamente nos deveria levar a pensar na proposta formativa da Educação Superior: qual é o critério que se veem estabelecendo com o crescimento e a expansão da Universidade como instituição pública? Assim, a descentralização universitária, como processo de democratização e desenvolvimento territorial, deve conter novos compromissos sociais para repensar a Educação Superior e seu projeto político e social.

Se o processo da descentralização universitária reorganiza os poderes e estamentos dentro da Universidade, isso não pode ser encarado como um processo só de reengenharia administrativa. A questão é muito mais complexa, trata-se de como podemos aprender das experiências, reconhecendo no sistema atual as novas relações de poder tanto a nível interno como externo e o marco de referências da política internacional. Compreender esses aspectos da relação entre a dimensão local e global se faz muito importante para um posicionamento crítico e também propositivo da Universidade pública.

Na atualidade, os países da América Latina enfrentam um dos desafios mais difíceis entre os que têm marcado sua história. O desafio das formas hegemônicas da globalização, entendida como a integração complexa do capital, tecnologia, informação e comunicação, superando as barreiras econômicas, políticas e culturais das fronteiras

geográficas, fundamenta a necessidade de desenvolver as atividades educativas no marco de Estados Nacionais com sua força normativa diminuída e sociedades cada vez mais interdependentes. Como consequência, se trata de encontrar os espaços de presença e ação em um mundo de inequidade crescente, dominado pela gravitação das métricas exigências do capital transnacional, renovando a vigor da democracia e construindo alternativas que permitam perseguir a justiça social a partir dos projetos capazes de propiciar sociedades mais coesivas (GENTILI *et al.*, 2009, p. 211).

Nesse panorama, descentralizar a Educação Superior implica não só instalar os mecanismos administrativos, as tecnologias e ferramentas de avaliação que garantam a qualidade da gestão educacional, mas também se trata de gerar melhores programas de formação profissional, construindo o sentido de referência desde as próprias experiências educativas, permitindo fazer sinergia entre as diferentes dinâmicas acadêmicas e administrativas dos estamentos universitários.

A descentralização, em seu ponto mais complexo, significa também o desafio de descentralizar o projeto formativo, o discurso pedagógico e curricular que orienta tradicionalmente um tipo particular de sujeito e de vocação regional, deixar que o modelo educativo e sua política curricular se enriqueçam desde as realidades socioculturais e históricas que planteiam os territórios e suas populações, de modo que as práticas pedagógicas e os saberes locais entrem de maneira efetiva a fazer parte do projeto educativo descentralizado.

Tradicionalmente a produção do conhecimento científico e humanista na universidade foi uma produção *separada*. Se há dito de muitas maneiras: a rua, a realidade, o povo, as bases, a sociedade, produziam um conhecimento vulgar, prático no sentido comum, enquanto a excelência do conhecimento rigoroso e científico era de hegemonia universitária. A lógica racional que inspira este pensamento é que o conceito espera paciente, a que a realidade lhe alcance. Por outra parte, esta forma de conceber a produção do conhecimento é *intelectualista* no sentido do desprezo a habitar e a produzir-se desde o concreto, situacional, experiencial e corporal de cada um de nós, para pensar desde nós o que vai além de nós. É um intelectualismo falsamente universalizado que procura essências invariantes

com caráter universal, e é precisamente isto o que aqui se questiona. (BONAFÉ, 2012, p. 11)².

A Universidade tem sido concebida, durante muitos anos, hegemonia do conhecimento e espaço de elite; por tudo isso, sua expansão e descentralização não pode restringir-se à transposição do modelo administrativo inspirado no crescimento corporativo da eficiência, pelo contrário essa experiência de reconfiguração, esse processo de crescimento, pode e deve ser uma importante referência para construir uma alternativa de Universidade pública.

Um projeto universitário: formação e identidades profissionais

Os processos formativos dos sujeitos universitários no contexto da descentralização universitária são complexos e as imagens dos professores e dos estudantes no contexto sub-regional se constroem nos contrastes do intercultural-transcultural. A descentralização universitária trouxe o desafio de outros rostos e paisagens, ou seja, sujeitos ampliaram as perspectivas da formação (*bildung*) e as maneiras de construir conhecimentos, mas ainda não temos conseguido colocar essa experiência em perspectiva da gestão educacional e curricular para a Universidade pública latino-americana.

Olhado os processos de descentralização (regionalização³), no caso da Universidade de Antioquia, na Colômbia, encontramos uma multiplicidade de novas referências culturais e sociais com as quais a Universidade tem tentado redefinir processos formativos. E, particularmente na formação profissional docente, emergem as perguntas: quem são os professores e como fazem a educação nas sub-regiões? Talvez estejamos diante de novas tipologias profissionais, perante outras possíveis formas de geração de práticas e saberes pedagógicos atreladas aos processos da gestão educacional em contexto.

No processo de expansão do projeto universitário, se confrontam trajetórias, sujeitos e aparecem outros perfis da formação, outros contextos da profissão docente. É uma experiência de reconhecimentos de espaços e saberes que teriam que contar na reformulação do projeto universitário.

O caráter plural na construção da nova Universidade pública nos confronta com diferentes formas da diversidade, sujeitos que representam toda uma maneira de posicionamento diante do mundo e da construção de conhecimentos. A

2 Tradução nossa, texto original em espanhol

3 Este texto recolhe parte do estudo sobre o programa de Regionalização da Universidade de Antioquia, apresentado na tese de doutorado: *A gestão educativa na perspectiva governamental: uma leitura antropológica pedagógica* (2016), PPGEDC, Universidade do Estado de Bahia

experiência pedagógica que esse processo (expansão e descentralização) contém nos fala que devemos continuar aprendendo, incorporando as experiências formativas dos atores e sua dimensão política. Aqui, o papel da pós-graduação é revigorar o sentido crítico social do *público* em sua diversidade e complexidade. Nesse propósito, achamos a pertinência de sua expansão nos territórios.

Falar de pertinência universitária indica reflexão pedagógica. Pertinência não pode ser um critério instrumental para ponderar oferta educativa que se desenvolve, interessante para o crescimento econômico. Pertinência também significa a forma como os processos curriculares e pedagógicos se fazem significativos para resgatar e fazer válidas as necessidades e potencialidades dos sujeitos e culturas locais.

A *pertinência* também deveria levar-nos a pensar o papel político que a Universidade como instituição pública tem no desenvolvimento territorial e as novas estratégias de controle governamental, as quais significam pensar os conteúdos e processos sociais e políticos que a Universidade desenvolve nas distintas sub-regiões onde tem presença, de tal forma que a instituição seja coerente com compromisso e responsabilidade política que se tem. Não se trata de gerar oportunidades sem corresponsabilidade ou apontar para o crescimento das estatísticas de cobertura educativa, a pertinência implica também ser consciente do papel educativo transformador.

A gestão educacional pode e deve melhorar suas práticas pedagógicas de tal maneira que a *autonomia* universitária possa expressar as particularidades das dinâmicas das sedes sub-regionais ao tempo que mantenha a coesão como a identidade cultural e organizativa de escrita nos propósitos institucionais.

Uma Universidade pertinente: docência, pesquisa e extensão

Os eixos missionais da Universidade: docência, pesquisa e extensão constituem na contemporaneidade o sentido do fazer institucional. Eles se colocam no plano da ação como fundamentos e os eixos missionais adquirem desafios e dificuldades adicionais em relação aos níveis de autonomia real nas práticas organizativas e curriculares em contexto (regionais), fazendo complexa a construção de políticas de respaldo ao projeto de Universidade pertinente.

A docência é um dos grandes desafios do novo modelo de Universidade pública. A formação docente, e especialmente a formação para docência nos contextos regionais, se coloca de forma necessária. Problematicar a identidade profissional do professorado, hoje, convida o professor a uma experiência de revisão pedagógica. Há um necessário exercício de ponderar e auto avaliar seu fazer profissional, também questionando a pertinência.

O professorado universitário em um projeto de universidade pública não pode fechar-se na cápsula de sua especialidade acadêmica, ao azar dos ventos da crise universitária e da crise social. Ao contrário, a compreensão do significado do público e nosso papel nesse projeto político, cultural e institucional, é um passo necessário para constitui conhecimento estratégico ao projeto de universidade pública. Que educação? Em que universidade e para que sociedade? Não são respostas que devam vir dadas. Tem certamente, um projeto hegemônico neoliberal que já tem construído suas respostas. A questão é se pode surgir no cerne da instituição outro discurso contra hegemônico que construa outras respostas para as mesmas perguntas. (BONAFÉ, 2014, p.18).

A docência universitária como prática em contexto descentralizado vem mostrando que se estão gerando outras tipologias de professores, outras práticas e experiências pedagógicas; essas experiências acumulam saberes práticos e teóricos que ainda não se têm bem articulados na estratégia da gestão. Desconhecemos em profundidade esses novos professores universitários, suas práticas e suas maneiras de assimilar a questão intercultural, a forma como eles levam o processo docente nesses contextos.

A universidade não deve promover modelos idênticos da atividade docente e sim modelos diferenciados que valorizem as competências específicas de cada grupo de docentes, garantindo uma qualidade mínima dentro de cada modelo ou vertente, isto permite ampliar o retorno social da universidade e introduzir incentivos internos para novas atividades. Serve como escudo contra a pressão unilateral dos incentivos mercantis. (SANTOS, 2004, p. 103).

Almejamos um conhecimento da docência próprio e com referências ao real histórico e, assim, pertinente em relação a nosso contexto latino americano. Nesse sentido, por exemplo: a cultura investigativa que se quer promover em alguns programas nos confronta criticamente com as imagens de sujeito e suas referências, o que envolve o tipo de subjetividade e respostas que procuramos com a atividade científica.

Encontramos nos manuais da gestão educativa sugestões prescritivas sobre como a Universidade deve crescer e desenvolver-se administrativamente, mas poucas vezes achamos profundas reflexões acerca do papel da investigação

na formação dessas subjetividades, as quais muitas vezes entram em tensão e contradição nesses contextos. Os processos pedagógicos e formativos que se levam a cabo desvendam diferenças culturais e sociais e também experiências de vida que nos permitem falar de novo do conceito de *pertinência* como um problema pedagógico e não só como problema administrativo ou de planejamento.

A descentralização deveria pensar na unidade e identidade cultural que a Universidade deverá conservar e promover. Como desenvolver uma descentralização que contenha uma proposta clara de unidade política e curricular? Esse é o grande desafio, uma proposta organizativa e de gestão que contenha um projeto formativo e educativo claro e que além de promover autonomia das unidades acadêmicas e administrativas, conserve com clareza um norte a respeito do projeto político-pedagógico, social e cultural que a Universidade pública desenvolve nos territórios.

A morfologia da nova Universidade no contexto latino-americano coloca o desafio de adaptar a gestão educativa, a análise da política educativa internacional e as realidades do desenvolvimento local. Nessa direção, consideramos que os eixos missionais deveriam dirigir, fortalecendo o sentido e o alcance da Universidade pública.

Uma gestão educacional em contexto

O caráter da gestão educacional envolve dimensões institucionais e organizativas. De um lado, a diretriz das políticas públicas em Educação Superior, com seus mecanismos de controle definidos por uma agenda geral econômica; por outro lado, de maneira simultânea, os processos de assimilação e *resistência* que as comunidades educativas constroem sobre as mudanças e reestruturação da organização. Esse caráter complexo da gestão educacional no contexto universitário faz com que ela deva atingir questões estruturais e relações de negociação intersubjetivas que requerem uma desenvolva capacidade crítica e de análise.

A Universidade não existe sem os sujeitos, espaços e formas culturais particulares que lhe caracterizam. Esse caráter material lhe confere suas necessidades e perfil organizativo. A Universidade é de forma simultânea uma instituição que deve organizar-se formal e funcionalmente, e é nesse processo que se concebe e se elabora sua gestão. O assunto complexo requer ser capaz de contextualizar suas ações e não só executar sua missão como uma tarefa pontual e geral a toda situação.

A Universidade como uma instituição historicamente vinculada ao projeto de formação do homem tem marcada sua responsabilidade social, é por isso que insistimos em recuperar sua condição política como sua função. A Universidade pública é um ator governamental, é espaço político por natureza. Por suas dinâmicas de gestão passa a necessidade de abordar criticamente a educação.

Democratizar a sociedade e melhorar as oportunidades, acesso ao ensino superior e desenvolvimento local também são colocados diante das necessidades do contexto latino-americano, na perspectiva da construção de seus próprios destinos, o qual inclui profundas reflexões e a gestão dos próprios currículo (DUSSEL, 2006).

Nessa complexidade da gestão na Universidade pública, o problema também é ser capaz de identificar e trabalhar conscientemente sobre essas estratégias de expansão, crescimento institucional e organizacional da Universidade, entendendo que fazem parte dos programas de governo para as regiões.

Essas perspectivas colocam a Universidade pública na tensão entre levar oferta para as regiões e desenvolver e criar as condições necessárias para fazer e fortalecer o seu projeto social nos territórios como projeto político-pedagógico. Acreditamos que as finalidades institucionais e organizativas expressam muitas das tensões e dificuldades na gestão da Educação Superior, mas também novas possibilidades para o desenvolvimento de um modelo alternativo e ajustado aos contextos.

A Reforma institucional aqui proposta visa reforçar a legitimidade das universidades públicas num contexto de globalização neoliberal da educação, fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa. As principais áreas podem ser resumidas nas seguintes ideias: rede, a democracia interna e externa e avaliação participativa. (SANTOS, 2004, p. 91).

A gestão educacional universitária contextualizada criaria um interesse especial nas maneiras como as relações pedagógicas se tornam visíveis no desenvolvimento da organização, na singularidade dos sujeitos e da cultura, nas características que são compartilhadas coletivamente, mantendo uma permanente reflexão sobre o que é procurado, tendo em conta que é um campo onde são expressas singularidades e pluralidade do macro e micro, orientação da política da educação pública e localização das realidades dos contextos e atores envolvidos no processo de trabalho, peculiaridades organizativas e particularidades socioeconômicas.

A questão coloca em evidência o caráter antropológico da organização educativa e as diversas práticas pedagógicas que definem o objeto e função

da gestão no campo da educação. Mas isso não tira a forte tensão da lógica hegemônica corporativa, pois nas universidades públicas e privadas da América Latina é comum e constante que o modelo administrativo seja definido a partir do exterior como um fato de governo neoliberal (*governamentalidade*).

Em contraste com as práticas da gestão de caráter técnico-administrativa, orientadas no modelo do planejamento estratégico, a *gestão educacional* universitária, vista em uma perspectiva antropológica e pedagógica, é uma alternativa, supõe uma revisão epistemológica permanente, desde princípios da autonomia reflexiva da educação (GOMEZ; MARTINEZ; JODAR, 2006).

Pesquisar os contextos da educação superior precisa de conhecimento desde vários saberes (MUNEVAR; QUINTERO, 2000) mas, também, a especificidade do conhecimento que é construído nas práticas dos professores permite ao gestor compreender a organização educativa a partir de uma perspectiva muito mais ampla e integradora para a compreensão integral do processo organizacional na educação. Desenvolver uma atitude analítica e reflexiva diante da importância da pesquisa é finalmente a grande tarefa epistemológica da gestão educacional:

Muitas vezes, é deixado de fora na prática, embora se reconheça, em teoria, que na medida em que entendemos a administração como um território de temas e questões em torno da organização, administração e gestão, a sua história, estrutura e mudanças, compartilham os problemas epistemológicos das ciências sociais e humanas; e, portanto, para se concentrar na produção de conhecimento neste campo desde a perspectiva naturalista, terá nestas as mesmas implicações teórica e metodológica, ou seja: a renúncia da reflexão, a ignorância do peso das ideologias e sua relação com a prática geradora de novos conhecimentos e crença na neutralidade do trabalho do pesquisador.

Tudo isso determinado por uma visão de mundo técnico-econômica ou técnica-financeira, que opera como uma espécie de filtro e referência em qualquer teoria sobre a empresa, deixando o lado social, talvez por causa de sua irredutibilidade básica, que se aceita levaria problematizar outras questões relacionadas com a contribuição que pode ter ferramentas diferentes a cálculo, como a análise do significado (hermenêutica), a fenomenologia e a etnometodologia; em uma palavra, os métodos qualitativos na tradição de pesquisa. (OROZCO, 2007, p. 547).

Assim, a pesquisa necessária para os processos da gestão da cultura acadêmica, eixo missionário no caso da Universidade contemporânea, sugere que deveríamos fazer-nos perguntas desde a ordem epistemológica, permitindo-nos que o processo de pesquisa seja amplo e crítico e coloque em reestruturação um saber próprio, com *status* de cientificidade e corpo conceitual próprio e em relação a outros conhecimentos e saberes também válidos.

A crítica como guia para uma atitude reflexiva no campo da educação superior e como dimensão importante da pesquisa poderia permitir-nos configurar um campo conceitual alternativo para discutir a gestão educacional, aproximando-nos da análise da organização e suas realidades específicas como uma tarefa para repensar as estruturas epistemológicas e metodológicas que são impostas. Assim, em termos do fazer acadêmico contemporâneo do gestor e pesquisador pedagógico e educacional, suas relações transdisciplinares, devemos ser capazes de construir um caráter argumental complexo e em mudança dos discursos teóricos de nosso campo. Não se deve definir uma perspectiva crítica da gestão fora da pesquisa pedagógica e educativa, não deve estar fora dos discursos, saberes e práticas que na vida cotidiana dão significado às ações e posturas de professores e alunos.

Essa recepção acrítica e falta de autoconhecimento e compreensão histórica do que nos levou em nosso contexto latino-americano a assumir, sem questionar, esse discurso hegemônico da gestão, acabaram moldando profundamente nossas identidades profissionais como professores e também reestruturando o sentido social e cultural da instituição universitária contemporânea. Compensar o lugar crítico e analítico deve ser a tarefa de uma gestão alternativa que pode rearticular e trabalhar a partir de referências e necessidades locais. A educação superior nos confronta hoje em termos de organização, dentro da qual se mobiliza um aparelho administrativo e gerencial complexo que tem seus recursos e lógicas operacionais, mas não podemos esquecer que há, também, processo de formação que pode vir a explicar melhor o significado da educação como forma de progresso e também de emancipação.

A gestão educacional, como ação do governo, deve ter o máximo de informações e compreensão de como funciona o ambiente sociocultural desses processos formativos, tanto interna como externamente.

As características do modelo da Universidade moderna na América Latina combinam aleatoriamente várias imagens de organização: a Universidade orientada para a profissão técnica, a Universidade empreendedora (Universidade *cluster*) e, de forma mais reservada, a Universidade de pesquisa. É desde essas perspectivas que é moldado o projeto universitário em nosso contexto e é dessas múltiplas orientações que não existe um caráter puro, as ações críticas da *gestão educacional* podem dar-nos outras respostas para essas necessidades.

Para pontuar, a descentralização da universidade pública nos confronta com o problema da contextualização pedagógica da gestão universitária e com as contradições que temos dentro do contexto histórico latino-americano. O desafio é manter critérios dentro do modelo atual para construir a qualidade e pertinência, sem estandardizar as práticas e nossos próprios conhecimentos e trajetórias formativas, assimilando as diferenças e incorporando-as como chaves para o processo de gestão educacional da Universidade pública em contexto.

[...] a crise institucional resulta da contradição entre a afirmação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para sujeitar as últimas a critérios de eficiência e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2004, p. 10).

Uma gestão alternativa na Educação Superior começa por reconhecer as particularidades da organização para nos tornar conscientes de nossas circunstâncias sociais, culturais e políticas, das peculiaridades como comunidade e da possibilidade de definir nosso próprio destino. Abordar as necessidades particulares e desnaturalizar o discurso é a tarefa de uma perspectiva pedagógica e crítica a partir da qual pode-se começar a redefinir outros lugares de gestão na Universidade pública latino-americana.

Como temos colocado [...] a dificuldade que nossas universidades estão enfrentando no processo de Bolonha, não é uma questão de organização da transnacionalização; porque quem poderia opor-se: o maior dinamismo dos conhecimentos, o intercâmbio de professores e alunos em cursos de carreiras de outros países, produções conjuntas. Aqui o problema e a questão é outra: é sobre a finalidade política da universidade latino-americana.

Além do que comumente podemos perguntar-nos em nossas reuniões de professores: O que universidade nós queremos? Esta questão não é uma questão política. A questão política é, de quem e para quem são universidades latino-americanas? A partir daqui emerge a minha reflexão: Quem agora ocupa a universidade latino-americana? Os hispanistas da colônia? Os estudiosos dos processos de independência? Os jovens dos 18? Ou talvez a mistura de todos eles? Para quem a universidade latino-americana? Neste sentido, a questão política é a questão da justiça social. (TELLO, 2015, p. 83-84).

É contundente a pergunta de Tello: de quem e para quem são as Universidades latino-americanas? Essa é uma questão crucial para uma perspectiva crítica da gestão educativa, e seguimos questionando: qual é modelo de sociedade e sujeitos que promovem as práticas diretivas e organizacionais para a Educação Superior? A questão *política* é talvez uma das necessidades mais urgentes para colocar em outro âmbito a discussão sobre modelos de gestão e políticas educacionais em nosso contexto, na intenção de ajustar essas perspectivas macro a nossas realidades e reivindicações específicas. Isso nos confronta sobre os paradigmas de formação que trabalhamos e do tipo de projeto de educação e Universidade que colocamos ao serviço da sociedade.

Referências

BONAFÉ, J. Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. **Revista Aula de Encuentro**, Universidad de Jaén, n. especial, 2012.

DUSSEL, I. **Gestión y desarrollo curricular en América Latina**. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto. Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.

GENTILI, P. **La Universidad, espacio para pensar la sociedad**, 2015. Acesso em: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia>.

GÓMEZ, L; MARTÍNEZ, L; JÓDAR, F. **Psicología, identidad e política nas tecnologias de governo neoliberais**. Barcelona: Editorial Universidad Autónoma de Barcelona, 2006.

IBARRA COLADO, E. **La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

MÚNEVAR, R. y QUINTERO, J. Investigación pedagógica y formación del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, 025, 45-52, 2000.

OROZCO, L. Los intereses etico-políticos en la investigación. Elementos para una discusión. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, 27- 42 artigo, 2007. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000400002>.

SANTOS, B. **La Universidad en el siglo XXI**. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v.1, n. 1, p. 80-97, jan./jun. 2015.

Recebimento em: 03/03/2019.

Aceite em: 30/03/2019.

Impasses e desafios para uma avaliação formativa em Programas de Pós-graduação

Impasses and challenges for a formative assessment in post-graduation programs

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO¹
Loriége Pessoa BITENCOURT²

Resumo

Este artigo se propõe a pensar impasses e desafios para uma avaliação formativa na pós-graduação. A partir da avaliação quadriênal de Programas de Pós-Graduação em Educação (2013-2016), tomando por base normatizações e limites do documento da Área de Educação – CAPES, da Plataforma Sucupira, e também a realidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT - PPGEdu/UNEMAT, cartografam-se alguns impasses e problematizam-se desafios para se constituir uma avaliação mais formativa no quadriênio 2017-2020.

Palavras-Chave: Educação. Pós-Graduação. Avaliação Formativa.

Abstract

This article intends thinking on impasses and challenges aiming at a formative assessment in post-graduation programs. From the four-year assessment of Post-Graduation Programs in Education (2013-2016) on the basis of standardizations and limits of the document issued by the Education Sector – CAPES, of Sucupira Platform, and also based on the reality of the Post-Graduation Program in Education of UNEMAT - PPGEdu/UNEMAT, a few impasses are mapped and challenges discussed in order to make a more formative assessment in the four-year period of 2017-2020.

Keywords: Education. Post-Graduation. Formative Assessment.

- 1 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Ateliê de Imagem e Educação – AIE/UNEMAT. Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPed/UERJ, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua principalmente nos seguintes temas: Currículo, cinema, infâncias e Educação. E-mail: maritzacmaldonado@gmail.com
- 2 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UNEMAT. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação e Docência – GFORDOC, do CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Educação Matemática, Docência e Pedagogia Universitária. E-mail: lori.pessoa@hotmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 429-439	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O ano de 2017 foi o início de um novo ciclo, uma nova fase para os Programas de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de um recomeço repleto de novos jogos estratégicos, de ações e reações, de perguntas e respostas, de dominações e de esquivas, mas, sem dúvida, se inicia aqui, junto a tudo isso, uma grande batalha. Como nos ensina Foucault (2005), em *A verdade e as formas jurídicas*, existem, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde certo número de regras de jogo é definido. Um desses lugares (e aprendemos estando nele) é no espaço-tempo virtual da Plataforma Sucupira. Trata-se de um lugar onde se produz determinada “verdade”, com provas, inquéritos e exames que tentam capturar o movimento de quatro anos do espaço-tempo real de Programas de Pós-Graduação em Educação. É preenchendo cuidadosamente um formulário repleto de regras e normas, recheado de conceitos e notas que definimos o que é conhecer, quem conhece e onde se conhece melhor. E o que é conhecer senão entrar em um jogo que nos afasta, cada vez mais, da natureza humana? E nós, imersos nos saberes-poderes que constituem a Plataforma e em Programas de Pós-Graduação, entrando nesse jogo, o jogamos com as regras das Ciências Humanas; lutamos com as armas da educação! Nós criamos as regras, nós construímos as armas. Nós, os humanos, os educados! Somos nós, que discursamos pela equidade, que garantimos, em critérios quantitativos e excludentes de avaliação presentes na Plataforma e definimos para nossas vidas produtivas, acadêmicas e educativas, regras de desigualdade, de diferenciação, de discrepância, de discriminação, de discernimento, de dessemelhança, de separação. Somos nós, que lutamos tanto pela legitimação da diferença, que nos esforçamos para escrever, na plataforma, ao final de cada ano e de cada quadriênio, a mesmidade de todos nós. Somos nós que lutamos, apesar de nós, e, muitas vezes, contra nós, por notas melhores, *qualis* maiores, produtividades, eficiências, impactos. É... Parece-nos paradoxal.

Esse prólogo talvez ainda seja resquício do resultado da avaliação quadrienal 2013-2016. Fazê-lo nos apazigua um pouco a alma para tentar traduzir a curta história de vida do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso “Prof. Carlos Alberto Reyes Maldonado” – UNEMAT. Esse prólogo se fez necessário para tentar nos fazer ouvir de uma maneira distinta. Para tentar nos fazer sentir por nossas diferenças e não pelas identificações que tentam nos capturar. Embora saibamos que, ao preenchermos a Plataforma, “a ordem do discurso” nos impõe formas ritualizadas de seleção, organização e controle (FOUCAULT, 1999), temos o propósito, com este texto, de pensar, apesar dela e de todos os mecanismos de exclusão que a

compõem, que as singularidades de uma Universidade do interior do Estado de Mato Grosso, que promove ensino, pesquisa e extensão, produz conhecimento e faz diferença na vida de pessoas, sejam possíveis. A aposta política deste artigo é pensar que a avaliação quadrienal dos Programas de Pós-Graduação em Educação possa ser menos classificatória e excludente e mais formativa e inclusiva.

Impasses sentidos e vividos no quadriênio 2013-2016

O PPGEduc UNEMAT, semelhante a muitos outros Programas de Pós-Graduação do país, resiste e persiste em seu princípio ético, político e estético de compromisso social. Está envolvido, entre outras questões, com intensas atividades de Formação de Professores da cidade e do campo; Formação continuada de educadores do campo; Formação Continuada de professores através do cinema; educação em espaços não escolares; move-se para compreender a abrangência de políticas afirmativas; envolve-se com questões socioculturais relacionadas à Infância e à Adolescência; movimenta-se entre populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas; ouve clamores e cria, coletivamente, alternativas para constituir formas outras de afetos e vidas. O PPGEduc parte do princípio de que a ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir os seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam (BARROS, 1999, p.53).

O investimento efetivo em atividades de pesquisa com interface na extensão dos Grupos de Pesquisa do PPGEduc/UNEMAT ocorre no sentido de acreditarmos que classificar, nomear e medir valem menos do que divinar. Partimos do princípio de que temos que criar mecanismos para que o condão de divinar seja visibilizado na Avaliação Quadrienal, seja sentido (por ser impossível de ser quantificável) na Plataforma Sucupira, e seja mais valorizado em relação aos fatores de impacto, produtividade e *qualis*.

No entanto, eis que os impasses se constituem:

- Como medir o sorriso da criança do acampamento... quando a professora pesquisadora chega com uma formação continuada, mobiliza a todos e traz consigo esperança de uma outra vida?
- Como classificar a preocupação do barqueiro ao conduzir crianças e professores para a escola, nas curvas do rio Guariba Roosevelt, no Noroeste de Mato Grosso?
- Como dar visibilidade às tentativas de alfabetização das crianças que vivem na fronteira Brasil-Bolívia?

- Como propiciar encontros formativos a professores indígenas, a partir de seus saberes, para que produzam materiais didático-pedagógicos, tendo como foco letramento e numeramento, sem ser afetado por línguas distintas, hábitos e costumes que não são mais os nossos?
- Como quantificar a importância de ações de socioeconomia solidária, que coloca o pequeno produtor rural no pátio da Universidade para comercializar seus produtos agroecológicos?
- Como dimensionar um programa de incubadora que visa fortalecer a economia solidária e construir políticas públicas para garantir a sustentabilidade do desenvolvimento de atividades de inclusão socioprodutiva de pessoas em estado de vulnerabilidade social, especificamente catadores de lixo?

A ideia aqui não é reforçar estereótipos que circulam nacionalmente sobre Mato Grosso, ou sobre a região Centro Oeste do Brasil. Até porque, todos sabemos, Mato Grosso, por exemplo, é o terceiro Estado da Federação em extensão territorial. Esse território guarda o terceiro contingente de povos indígenas e dezenas de comunidades quilombolas que ainda lutam pela demarcação e titulação de suas terras. De acordo com o Censo de 2010, mais de 60% da população mato-grossense é negra. Cabe também registrar que Mato Grosso é o único Estado da Federação com três biomas: pantanal, floresta amazônica e cerrado. Essas características socioambientais têm sido, nos últimos anos, fortemente pressionadas pela expansão da economia produtora/exploradora de *commodities*, processo este que impede que o Estado saia do mapa da devastação ambiental, dos conflitos agrários e sociais e da explosão dos indicadores de violência no campo e na cidade. Fronteiriço com a Bolívia, Mato Grosso também tem a peculiaridade de pensar suas fronteiras para além da geografia física, o que tem possibilitado a realização de ações multilaterais. As complexas relações sociais (étnicas, raciais, culturais, identitárias, territoriais, internacionais, etc.) encontram terreno fértil nas ações educacionais/científicas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação que se encontra, concomitantemente, em terreno movediço, pantanoso. Como traduzir a singularidade de projetos, pesquisas, ações, intervenções, *sujos de mundo*, em linguagem quantificável e compreensível na Plataforma Sucupira? Eis o impasse.

Segundo o Documento de Área da CAPES (BRASIL, 2016), a área de Educação definiu para a avaliação quadrienal 2013-2016 a seguinte proporção para os Quesitos a serem analisados:

1. Proposta do Programa;
2. Corpo Docente, 15%;

3. Corpo Discente, Teses e Dissertações, 35%;
4. Produção Intelectual, 35%;
5. Inserção Social, 15%.

Em relação à avaliação realizada no triênio anterior, a maior alteração aconteceu no que se refere ao quesito 4, passando a ser considerada a média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos⁷, e não mais toda a produção apresentada pelos docentes. As pontuações para cada produto serão as mesmas utilizadas na avaliação trienal anterior. O objetivo é alterar a característica da indução decorrente da avaliação da pós-graduação. O que se espera não é que simplesmente os programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma, espera-se com essa alteração que pontue mais quem *produz melhor* e não quem produz mais. (BRASIL, 2016, p. 9, *grifo nosso*).

É um pouco sobre quem *produz melhor* que centraremos nossa análise. Para isso, não teríamos como não relacionar o quesito 4, Produção Intelectual, ao quesito 5, Inserção Social. Partimos do princípio de que pesquisas resultante de projetos com inserção social demandam um tempo maior para alcançar resultados publicáveis em periódicos qualificados.

Esse tipo de pesquisa requer do pesquisador:

Parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes; suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Além do tempo ser outro, geralmente tratam-se de pesquisas menores, realidades diversas, de sujeitos singulares e invisibilizados, oriundas de Programas pequenos, com conceitos menores ainda; o que essas pesquisas têm a dizer, muitas vezes, não interessa às narrativas dominantes, à vontade de verdade que constitui a ordem discursiva hegemônica. Ora não interessa pela não predisposição (de alguns) de interromper a história contínua com fragmentos que podem paralisá-la, rompê-la em mil pedaços, e ver os cacos saindo (GAGNEBIN, 1993), constituindo novas histórias de lutas, forças e resistências; ora não interessa para não sair do lugar comum, da poltrona de veludo, da mesmidade que define quem são os melhores e relega os outros a serem outros, e só.

Mas, como produzir o que se espera no quesito Produção Intelectual, que representa 35% da avaliação na Plataforma Sucupira, que se entende por *melhor*, estando sujo de mundo, ou realizando pesquisas implicadas com questões sociais que representam 15% da mesma Plataforma?

Quantificar qualis na Sucupira e se sujar de mundo, eis o impasse não pensado no documento de área CAPES 2016

O artigo de Baptista e Silva (2017) nos ajuda a pensar sobre impasses da necessidade de produzir melhor e sujar-se de mundo. Sabemos das redes de saberes-poderes que compõem os critérios para que as revistas sejam bem qualificadas; sabemos também das redes saberes-poderes que compõem os critérios para que o pesquisador tenha seu artigo aprovado e publicado nessas revistas. Essas redes se retroalimentam e alimentam o que se espera na Plataforma Sucupira. Para o pesquisador produzir melhor, precisa, em primeiro lugar, ter um bom projeto. Para esse projeto ser considerado bom, precisa ser aprovado por uma Instituição de Fomento. Para ser aprovado por uma instituição de fomento, esse pesquisador precisa comprovar, em outra Plataforma, a *Lattes*, que está dentre aqueles que produzem melhor. Aí, esse pesquisador, que já se encontra em um Programa de Pós-Graduação, que já tem um grupo de pesquisa constituído, que já garantiu, em outros espaços e tempos, uma produção *melhor* qualificada para viabilizar aprovação de seus projetos e garantir suas produções em revistas qualificadas, senta-se em sua poltrona de veludo, no céu (aquele lugar reservado aos iluminados) e produz novos projetos, que resultam em mais artigos que são avaliados nas revistas qualificadas e na plataforma Sucupira, como sendo os *melhores*. Esses pesquisadores, projetos, artigos, Programas, são compreendidos na Sucupira por falarem a mesma linguagem... aquela dos números quantificáveis, provindas daquele mundo ideal, que também fica no céu.

A narrativa do visitante anônimo ao pesquisador, produzida por Baptista e Silva, pode forçar³ nosso pensamento a pensar um pouco sobre as condições que possibilitam o produzir *melhor*:

3 O termo “forçar o pensamento a pensar” é utilizado neste artigo a partir do conceito de Gilles Deleuze que diz que “o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia” (DELEUZE, 1988, p. 230). Assim, forçar o pensamento significa, para o filósofo francês, arrombamento, que leva à criação.

Entrei pela janela. Você não me conhece. Poderia ter entrado pela fresta da porta, mas a janela entreaberta me seduziu. A casa constantemente fechada me provoca. A ausência de luz solar, ruídos do bairro, sopros de ar nas cortinas me enfurece. A inexistência de cheiros de coisas vivas parece afirmar que a cidade é desprezada por tudo aqui. Desprezo insuportável. As paredes sem poros justificam também minha ira. Não trema. A minha visita poderá ser um perigo para esta fortaleza mofada. Levante. A imobilidade acabou. Não pergunte quem eu sou. Não responderei de onde vim. Abra as outras janelas. Tristezas, dúvidas, a agonia infinita deste mausoléu serão destruídas. O conforto da sua arrogante solidão está encerrado. Anos e mais anos da sua vida foram gastos nesta poltrona grudada ao seu traseiro [...] O mundo visto, interpretado e sentido na poltrona de veludo também me enfurece. Inquietações, angústias imóveis não me comovem [...]. Você agora está em apuros. O tempo sem poros será aniquilado. O tempo sem relógios, dos calendários, das agendas será destruído implacavelmente [...]. Olhe para frente, preste atenção ao que está fora desta casa [...]. Tire os óculos, abra os olhos, respire profundamente. A caminhada precisará de músculos tesos e olfato apurado. No percurso a morte será encontrada a cada esquina [...]. O chão, o céu por onde passam as quimeras nesta casa mofada desconhecem a desolação do lado de fora (BAPTISTA; SILVA, 2017, p.156).

O convite do visitante anônimo ao pesquisador, para sair do conforto de sua poltrona de veludo e de sua casa mofada, é traduzido, neste texto, como um convite ao pesquisador para sujar-se de mundo. Sujar-se de mundo, em nosso entendimento, pode ser traduzido na Plataforma Sucupira por Inserção Social, quesito 5 do documento de área da CAPES.

Trata-se de um convite, voltando à narrativa do visitante, para entrar na cidade enrugada, que “o espera com epifanias desconhecidas para seu universo enclausurado” (id ibidem p. 55). Trata-se de um convite para esquecer a casa mofada, escura e fria (pelo efeito do ar-condicionado) e abandonar o conforto da poltrona de veludo em um escritório cheio de livros decorados e decorativos. Trata-se de um convite para desencurvar-se e aventurar-se ao mundo:

Sentir seu cheiro, bom ou ruim para olfato seletivo de quem nunca entrou em um lixão para selecionar materiais recicláveis;

Ouvir o clamor da criança de quatro anos, na creche, ao dizer que o domingo do dia das mães não é dia das mães, a quem ela tem todos os dias. É o dia de visitar seu pai na cadeia;

Emocionar-se com o adolescente que se encontra no sistema socioeducativo, que diz sentir o que é e constituir-se como “menor infrator” a cada passar de cassetete nas grades que o aprisionam;

Acompanhar a produção do biscoito de cumbaru, com o cumbaru caído no sítio do seu Zé e trazê-los (o biscoito e o seu Zé) para o pátio da Universidade, comprovando que a socioeconomia solidária é possível;

Desnaturalizar a narrativa de um professor que diz, após a exibição de um filme, que seu aluno *gay* nasceu com um “problema” que pode ser corrigido;

Conviver com o vai e vem da criança ribeirinha-pantaneira e perceber como seus encontros com o mundo são distintos e diversos do ideal de infância traduzido nos documentos instituídos que dizem o que é viver nessa fase da vida...

Mas a Plataforma não sente cheiros, não ouve clamores, não se emociona, não acompanha, não problematiza, não desnaturaliza, não convive... a Plataforma não se afeta com narrativas como a do Senhor Manoel, carinhosamente chamado de seu Neca, camponês assentado de 52 anos, que concluiu a 4ª série primária (como dito por ele), conferencista no VII Encontro Cacerense de Economia Solidária - ENCAESES, evento anual que acontece na UNEMAT. Ele foi o protagonista da mesa, ladeado por professores doutores do Rio de Janeiro e do IFMT. Ouçamos o que ele disse:

A economia solidária trouxe pra nós um conhecimento além da renda, da renda financeira. Trouxe pra nós um ensinamento de como a gente faz a produção sem agrotóxicos. Ensinou a gente também a trabalhar no coletivo aqui na roça. Todo mundo junto, trabalhando, alegre, feliz. Trouxe uma alegria e uma ponte que nós precisamos para que nós possa sobreviver da nossa terra, usando nosso próprio trabalho. Ensinou nós a dar valor a nossa mão de obra. Ensinou a colocar valor a nosso produto e ensinou nós também a comercializar. Falando de economia solidária que surgiu pra nós como uma fonte de renda e um ensinamento, nós quer dizer que quem faz parte desse grupo está dentro de uma universidade estudando. Uma universidade aqui na roça, aqui na lavoura. Através da economia solidária nós chegamos na FEISOL. É uma feira que está aqui na UNEMAT, uma feira que a gente tá aqui. Uma feira que pra vocês é uma feira, mas que pra nós é uma festa. Nós agricultor chega na feira, nós troca ideia, nos conversa, nós colhe pensamento, nós recebe informação, nós passa nossas informação também diretamente do produtor e do agricultor que produz ao consumidor que consome. Isto pra nós foi um desenvolvimento muito grande. É por isso que nós tem que agradecer aí o núcleo do UNITRABALHO, os bolsistas e também o coletivo de alunos e professores que trabalham... e hoje estamos com uma cooperativa dentro da agroecologia para termos mais força e poder para preservar a nossa terra, as nossas água e a nossa vida.

Seu Neca é um anônimo que foi afetado por uma pesquisa acontecimento, por pesquisa com inserção social e por pesquisadores ratos e urubus, que não sobrevoam, como as andorinhas, de cima, a cidade. Que enxergam suas porosidades, que sentem seus cheiros, que produzem de modos distintos.

Voltemos ao narrador anônimo que entra na casa do pesquisador. Ele diz:

Aprenda a explorar os lugares como os ratos. Andorinhas e ratos exploram cidades de modos diversos. Ratos são atentos aos restos, às migalhas, aos dejetos esquecidos da cidade. Esticam, encolhem, mudam o corpo para explorar as superfícies. Hesitam quando avistam o caminho mais fácil, sentem as rugosidades do chão como indícios de outro percurso. São seres atentos às matérias, ao frescor e ao apodrecimento dos resíduos que os alimentam [...]. Explorar as cidades como andorinhas seria inútil para os errantes que aprendem com a superfície. Do alto desconheciam os fiapos, os restos, os pedaços de histórias que alimentam e os ensinam a conhecer lugares pelos desvios, buracos, declives, pelo errar. Do alto a cidade não fede. [...]. Aprenda também com os urubus; deles a rota do voo é interrompida pelos cheiros. São os devoradores de carniças que abrem caminhos, facilitam passagens produzidas por acontecimentos. (BAPTISTA; SILVA, 2017, p.156).

Eis que estamos sujos de mundo. De tão sujos que estamos não conseguimos mais encontrar jeito para nos acomodar na poltrona de veludo e produzir conhecimentos que apaziguam a alma de muitos. Eis que paramos para pensar, para olhar, parar para escutar... tudo bem devagar!

Mas a Sucupira tem um tempo que não é lento e que requer de nós, pesquisadores, produções. Não produções publicáveis em livros ou jornais de pequena circulação. Requer de nós produções *melhores*, publicadas em periódicos *melhores*, que sejam citadas e que produzam impacto. Ah, de preferência que sejam internacionais e em língua inglesa. Falaremos agora, um pouco e para finalizar, dos desafios da avaliação formativa da pós-graduação.

Desafios da avaliação formativa na pós-graduação

Avaliação Formativa? Acreditamos ser necessário, de início, definir os dois termos para, em seguida, abordarmos os desafios para uma avaliação formativa na Pós-graduação. Avaliação, segundo Freitas (2014), “é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições” (FREITAS, 2014, p. 7). O adjetivo formativa traz desafios para compreender avaliação, principalmente quando se pensa em, através da avaliação, quantificar, medir, aferir e atribuir uma nota ou um conceito que altere, também, a vida de pessoas.

Compreendemos o adjetivo formativa, atribuído à avaliação, da mesma maneira que compreendemos o verbo formar. Formar, em nossa concepção, é formar-se, constituir-se, criar-se e recriar-se a partir dos *encontros* com o mundo. Assim, para que haja formação, necessário se faz que nos encontremos com o

mundo. Concebemos *encontro* a partir do conceito criado pelo filósofo francês Gilles Deleuze (2002), com inspirações em Espinosa. Deleuze concebe o *encontro* como potência para constituir subjetividades. A grande questão de Espinosa, que passa a ser também a grande questão de Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), *O que pode um corpo? De que afetos você é capaz?*, movimenta-se a partir do pensamento de que é só no *encontro* que o corpo aumenta ou diminui sua potência de agir. É na intersecção dos *afectos*⁴ que a formação acontece. Para o francês, existem encontros felizes e tristes. Os felizes aumentam nossa potência de agir, nos fortalecem. Os tristes nos enfraquecem, diminuem nossas forças, nos despotencializam. Mas ambos os encontros fazem algo com nosso corpo. Modificam-nos. Ambos são encontros formativos.

Os encontros do Seu Neca, com o projeto de pesquisa e inserção social acima narrado, o afetaram de tal forma que ele se tornou outro. Ele só, não, a sua comunidade também. Nota-se que o projeto também foi afetado pela experiência desses encontros. O projeto potencializou e foi potencializado pelos encontros. Ambos se formaram, ambos se trans-formaram. Mas essa experiência formativa, pela pesquisa, interessa a quem? Como publicar *melhor* se determinados discursos não cabem em revistas qualificadas?

Eis o nosso desafio: potencializar encontros entre as pesquisas iminentes, acontecimentos, desenvolvidas por pesquisadores *sujos de mundo*, com a Plataforma Sucupira. Seria possível mudar a Plataforma e fazê-la sujar-se, sentir as dores e as delícias do mundo? Seria possível aumentar o percentual avaliado a partir de narrativas como essas? Como?

Bem, não temos respostas a essas difíceis questões. Talvez narrando essas questões e problematizando-as na parte descritiva da Plataforma Sucupira, mais do que apresentando apenas o que a Plataforma requer, possamos propiciar um encontro que produza efeitos de avaliação formativa neste novo quadriênio (2017-2020). Talvez consigamos, narrando, cantando, descrevendo, fotografando, questionando, compondo, criar encontros que propiciem sensibilidades éticas, políticas e estéticas na avaliação de Programas de Pós-Graduação em Educação. Talvez assim consigamos divinar, também, na Sucupira e traduzir os 15% atualmente atribuídos na ficha de avaliação à Inserção Social em um maior peso para Programas que fazem diferença em suas comunidades. Para além da internacionalização... divinalização, é isso que propomos como Avaliação Formativa na Pós-Graduação.

4 Para Espinosa os *afectos* são as modificações de corpos a partir dos efeitos produzidos nas relações de um corpo sobre o outro (DELEUZE, 2002).

Referências

- BAPTISTA, Luis Antonio e SILVA, Rodrigo Lara. **A cidade dos anjos do improrrogável**. Revista Polis e Psique, 2017; 7 (1): 49-73.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre Nada**. 3ª Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Record Editora, 1999.
- BRASIL, **Documento de Área – Educação**. MEC/CAPES, 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luis Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Espinosa: Filosofia prática**. Tradução de: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. – São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª Ed., Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos... [et. Al.] **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebimento em: 21/11/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

Pós-graduação em Educação: a Dialética da Teoria e Método

Graduate Program in Education: The Dialectic of Theory and Method

Maria de Fátima Cardoso GOMES¹
Denise Alves ARAÚJO²

Resumo

Este artigo discute a articulação entre a Teoria Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, pressupostos teórico-metodológicos para pesquisas em sala de aula. A dialética entre teoria e método é apresentada com base em pesquisa realizada na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, em Belo Horizonte, no ano de 2015. Os eventos analisados revelam como professora e estudantes das turmas pesquisadas produziram sentidos para conceitos matemáticos. Os resultados revelaram a cognição social situada como algo que não ocorre dentro das mentes das pessoas, mas que se constitui nas suas vivências, mediada pela instrução escolar.

Palavras-chave: Dialética. Teoria e método. Teoria Histórico-cultural. Etnografia em Educação.

Abstract

This article discusses the relationship between the Cultural-Historical Theory and the Ethnography in Education, theoretical and methodological assumptions for research in the classroom. The dialectic between theory and method is presented based on research conducted in the Youth and Adult Education classroom, in Belo Horizonte, in 2015. The events analyzed show how the teacher and the students of the researched groups produced senses to mathematical concepts. The results revealed social cognition situated as something that does not occur within the minds of people, but is constituted in their experiences, and mediated by schooling.

Keywords: Dialectic. Theory and Method. Cultural Historical Theory. Ethnography in Education.

1 Pós-Doutorada em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos Linguísticos (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPESA), vinculado ao Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff (LAPED). Pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE). E-mail: mafacg@gmail.com ou mafa@fae.ufmg.br

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FAE-UFMG), na linha de pesquisa Psicologia e Psicanálise em Educação. Professora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da UFMG. Participa do Projeto de ensino, pesquisa e extensão Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO). E-mail: daalves@usp.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 441-463	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este artigo pretende discutir a dialética da teoria e método, tendo como base uma pesquisa realizada em sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Belo Horizonte, em que professora e estudantes produziam sentidos para o ensino de frações. Para isso, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA)³ parte do pressuposto de que as relações entre teoria e método em pesquisa educacional devem ser analisadas dialética e não mecanicamente. De acordo com Vigotski (1995, p. 47), “método é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação e tem de se adequar ao objeto de estudo.” Dessa forma, em nossas produções acadêmicas, sejam dissertações, teses, livros, sejam artigos, fazemos um capítulo de pressupostos teórico-metodológicos e não dois capítulos separados – um de pressupostos teóricos e outro de pressupostos metodológicos. A escrita de um capítulo de pressupostos teórico-metodológicos tem base nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia em Educação, abordagens que apresentaremos a seguir, pois elas nos ajudaram a desenvolver uma lógica de investigação histórico-cultural e, portanto, dialética, na análise dos eventos da sala de aula de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2015.

Psicologia Histórico-cultural e Etnografia em Educação

Iniciamos essa discussão explicitando porque fazemos uso da Psicologia Histórico-cultural e não da Psicologia sócio-histórica ou sociocultural, ou ainda sóciointeracionista, para nomearmos a teoria de Vigotski, pois o uso de uma dessas nomeações revela compreensões diferentes da mesma teoria. Em 1929, Vigotski esboça um Manuscrito que foi publicado, pela primeira vez, em 1989, em inglês, na revista *Soviet Psychology* (v. 27, n. 2, p. 53-77) por A. A. Puzyrei, com o título *Concrete Human Psychology*, que expressa os postulados fundamentais de sua teoria Histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000, p. 10).

No ano 2000, esse manuscrito de Vigotski é publicado no Brasil, em português, em edição especial do Caderno Cedes/UNICAMP, n. 71, apresentando, ainda, artigos escritos por brasileiros estudiosos de sua teoria, discutindo os conceitos principais de sua obra. O título dessa edição especial

3 Agradecemos ao CNPq e CAPES pelo apoio financeiro às nossas pesquisas.

do Caderno Cedes é: *VIGOTSKI - O Manuscrito de 1929*: temas sobre a constituição cultural do homem.

O subtítulo já nos sugere que a palavra cultural é central na obra de Vigotski para entender a constituição do ser humano como tal. E que deve ser incorporada à nomeação de sua teoria. A primeira notação do manuscrito será aqui copiada para nos ajudar a argumentar a nomeação de sua teoria como Histórico-cultural. Nas palavras de Vigotski (2000):

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda = materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Continuando a reflexão sobre o desenvolvimento Histórico-cultural do homem, Vigotski vai afirmar:

[...] todo desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si - ver o exemplo do gesto indicativo - inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar... Isto é, para si. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Dessa forma, de acordo com Luria e Vigotski, há que se considerar o desenvolvimento histórico e cultural do homem, pois nesse desenvolvimento ocorreram “mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se.” (LURIA; VIGOTSKI, 1995, p. 95). Do ponto de vista epistemológico, a teoria Histórico-cultural adota uma perspectiva genética de análise do desenvolvimento humano. Diferencia o biológico do cultural e compreende essas relações de forma dialética, o que implica aceitar contradições, idas e vindas, avanços e retrocessos nesse desenvolvimento, evolução, involução e revolução, de acordo com Vigotski (1991, 1995). Esse autor trabalha com quatro domínios genéticos para

entender o desenvolvimento infantil e do ser humano: filogênese (estudo genético da espécie humana), ontogênese (estudo genético do ser humano), sociogênese (estudo da história cultural do homem) e microgênese (estudo de um grupo cultural específico). Micro não quer dizer pequeno, mas sim que o foco está estabelecido e que o fenômeno será estudado num tempo histórico definido, mas constantemente em movimento. Segundo Oliveira (2009) e Góes (2000), o quarto domínio genético, a microgênese, foi apresentado por Vigotski pouco antes de morrer para rejeitar a visão determinista de desenvolvimento humano, tanto biológico quanto cultural e, assim, procurar compreender as idiossincrasias, o inesperado, as particularidades de cada grupo cultural ou comunidade cultural, aproximando-se dos estudos antropológicos de sua época.

Isso nos leva a retomar a posição crítica e de negação de Vigotski em relação à teoria da recapitulação, que diz: “a evolução ontogenética, isto é, a evolução de cada ser, desde a fecundação até o nascimento, seria uma recapitulação da evolução filogenética, que é a evolução das espécies ao longo dos tempos geológicos.” (BRANCO, 1994, p. 37).

Se a ontogênese não repete a filogênese, como estudar o desenvolvimento cultural infantil e dos adultos considerando, com Vigotski, que há evolução, involução e revolução nesses desenvolvimentos?

Para Vigotski, sem a definição de um método que possibilite a compreensão do especificamente humano, não há como entender esses desenvolvimentos, pois, para ele, “o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história cultural das crianças” (VIGOTSKI, 1995, p. 47) e de todo o ser humano. Para esse autor, o método histórico e dialético é o que melhor poderá contribuir para se estudar o desenvolvimento humano, que se pauta pela compreensão da formação das funções psíquicas superiores, que são funções de origem cultural e especificamente humanas. O estudo histórico dessas funções significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos, pois *estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência do método dialético.* Quando, em uma investigação, leva-se em conta o processo de desenvolvimento de algum fenômeno, em todas as suas fases e transformações/mudanças, desde que surgiu até o seu desaparecimento, isso implica colocar em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento um corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica do desenvolvimento das funções superiores de crianças e adultos não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. Assim, esse desenvolvimento só pode ser compreendido como história do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995, p. 67-68).

Sob essa perspectiva, em nossa pesquisa na sala de aula de EJA, há que se pautar pela história do desenvolvimento dos estudantes acerca da apropriação do conceito de frações e de frações equivalentes. Há que se perguntar: o que aconteceu e o que se desenvolveu ali? Há que se desvelar as culturas das duas salas de aulas onde fizemos a pesquisa. Quais foram as *vivências* que possibilitaram oportunidades de desenvolvimento, de transformações das pessoas, na compreensão do conceito de frações?

Entendemos que são as vivências que possibilitam a construção e adaptação, ao mesmo tempo, de objetivos concretos, capacidades, conhecimentos. São possibilidades relacionadas à zona de desenvolvimento iminente a serem alcançadas e apreendidas pelas pessoas, que “passam a ser seu patrimônio, sua experiência de vida acumulada, entretanto, essa zona é inatingível como a linha do horizonte” (JERESBTSOV, 2014, p. 20), pois está em constante transformação. Cria condições para a construção da personalidade não como um arquivo, mas “por meio da reconstrução, por meio da morte do antigo [...] vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*”, ou seja, “passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar em processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida, levando o desenvolvimento da personalidade a uma posição existencial de tensão, de drama”, como dizia Vigotski (2000, p. 21).

E isso só acontece porque desenvolvemos a capacidade de mediação semiótica por meio do uso de diferentes signos culturais. Segundo Vigotski, há um duplo nascimento: o biológico e o cultural; as crianças precisam reconstituir nelas mesmas e não somente reproduzir o que já foi conquista da humanidade. A natureza humana é a síntese entre natureza e cultura. Nessa síntese, nos tornamos humanizados, podemos lidar com signos variados e mutáveis, produzindo significação para o mundo à nossa volta por meio do sistema de significados que produz a unidade entre pensamento e fala. Então, a significação (que envolve sentido e significado) é o que permite articular o agir, o sentir e o pensar. Essa perspectiva articula pensamento e fala como uma unidade de análise do desenvolvimento humano.

Segundo Bakhtin (1992), a palavra só adquire sentido no contexto da interlocução, entre múltiplas e variadas vozes. Nesse sentido, produzimos o discurso, que é sempre polissêmico, polifônico, ideológico. Não há transparência no discurso, mas opacidade, escondem-se e revelam-se coisas ao se dizer algo, para alguém. Assim, “o discurso é um processo de produção social de significação e a língua um instrumento dessa produção.” (PINO, 1991, p. 39).

Dessa forma, a mediação semiótica não se reduz ao campo da fala, das palavras, mas implica as ações e interações, as imagens, os sentimentos, o

real, o imaginário e o simbólico. O que nos permite compreender o processo de constituição do humano como um processo histórico, social, como um “processo permanente de produção” (PINO, 1991, p. 42) do indivíduo social. Indivíduo social é um conceito que nos revela a natureza semiótica das atividades psíquicas que nos permitem simbolizar, imaginar, sentir, pensar, falar e produzir sentidos para a nossa existência e para o mundo em que vivemos. Permite-nos refletir, com Vigotski, que, para se entender esse processo, há que se substituir o método de estudo atomístico, de estudo de elementos, pelo *método da unidade*, entendendo por unidade “o resultado da análise, que diferentemente dos elementos, carrega todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade.” (VIGOTSKI, 1993, p. 19).

Seguindo esse raciocínio, trazemos as contribuições da Etnografia em Educação (SBCDG, 1992; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005), que postula a centralidade do diálogo com os participantes da pesquisa, nas perspectivasêmica e ética. Há que se produzir o material empírico com base nos pontos de vista desses participantes, há que se fazer uma descrição densa do que acontece nas práticas culturais, combinada com a análise e a interpretação. Há que estudar os padrões culturais das salas de aulas por meio da perspectiva etnográfica, guiando-se pela análise do discurso (BAKHTIN, 2003), considerando os conceitos Bakhtianos: cronotopo e exotopia.

Para Bakhtin (2003), o cronotopo é a porta de entrada da análise do gênero, isso é, o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais (eventos da sala de aula). Um novo cronotopo significa nova forma de comunicação, novas formas de linguagens, novos gêneros, novos sentidos, novos conteúdos e novas relações sociais, que podem adquirir caráter fantástico, mágico (BEZERRIL; PEREIRA, 2011) e, também, ficcional, científico, escolar, político, religioso, ideológico. Essas novas relações, novos sentidos, acontecem porque o cronotopo é *dialógico*.

Nesse processo de dialogia, acontece a exotopia, pois

[...] quando contemplamos o outro, nossos horizontes concretos vivenciáveis não coincidem, isto é, enquanto sujeito singular e insubstituível ao contemplar um homem situado fora e diante de mim, nossas visões de e do mundo não são coincidentes [...] Em qualquer situação de proximidade que este outro esteja em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim não pode ver. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Por isso, há que se *quebrar o círculo em torno da língua*, e conectá-la com a cultura, modificando nossa visão sobre o mundo. A linguagem é que cria a cultura, mas a cultura também cria linguagem, fazendo o caminho para a construção de múltiplas identidades que se modificam a qualquer tempo (AGAR, 2002). Agar aponta algo muito importante na análise do discurso: os *Rich Points*, que são, em tradução livre, os pontos relevantes da *languaculture* (*línguacultura*). Entretanto, nem sempre é fácil entender o que o outro diz, como diz e quais são as referências contextuais nas quais se apoia. Daí, vem a nossa preocupação em compreender os sistemas de significados que as pessoas produzem sobre as ações e eventos de que participam. Esses sistemas de significados constituem sua cultura; etnografia sempre implica uma teoria da cultura (SPRADLEY, 1980, p. 5).

Para desenvolver nossas pesquisas nas salas de aulas, tendo como base as perspectivas já apresentadas, fazemos uso da observação participante, da anotação em cadernos de campo, da gravação de vídeo e áudio, de fotos, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os participantes da pesquisa. O material empírico produzido nós o representamos em Mapas de Eventos e Sequências Discursivas, que nos permitem construir a lógica de investigação desse estudo.

Lógica de investigação na sala da EJA

Para ilustrar nossa forma de desenvolver pesquisas nas salas de aula, apresentamos aqui uma investigação conduzida por Araújo (2017) em duas turmas de EJA do segundo segmento do Ensino Fundamental. O objetivo desse trabalho era compreender como os jovens e adultos em processo de escolarização apropriam-se de conceitos da matemática escolar. O material empírico foi produzido pela observação-participante nas aulas de matemática durante um ano e colocou em contraste os processos de apropriação ocorridos em duas turmas, revelando a relação entre instrução escolar e desenvolvimento de adultos.

Segundo Prestes (2010, p. 188), a *instrução* (*obutchenie*, em russo) envolve “a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa.” Portanto, ao voltar o olhar sobre a instrução, Vigotski lança luzes também sobre o processo de autoinstrução dos estudantes que ocorre em sala de aula. Não sobre o que os estudantes já sabem fazer, mas sobre o desenvolvimento provocado pela instrução. Assim, diferentemente do que muitos autores afirmam (que Vigotski estabeleceu uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento), estabelece-se

uma relação entre instrução e desenvolvimento. E a instrução, junto com a autoinstrução, pode ser considerada como a atividade guia do desenvolvimento mental e cultural, tal qual descrita por Vigotski, como aquela que afeta os estudantes, que os mobiliza a ir ao encontro da compreensão dos conteúdos escolares. Assim, a tradução da palavra *obutchenie* por aprendizagem modifica de maneira profunda, como alerta Prestes, o próprio entendimento da teoria de Vigotski. Embora essa teoria tenha sido desenvolvida para compreensão do desenvolvimento infantil, consideramos que pode ser redimensionada para o desenvolvimento de adultos em processo de escolarização, como as pessoas participantes da pesquisa que aqui descrevemos.

Ao focar a relação entre instrução e desenvolvimento, buscou-se compreender a cognição de adultos que se apropriam de determinados conceitos de matemática, olhando para um processo, para algo que *está* acontecendo e que, por isso, não pode ser compreendido fora do fluxo dos acontecimentos na sala de aula. Não havia uma hipótese inicial delimitada para esse trabalho, mas sim o desejo de contrapor um discurso que coloca o aluno a e aluna da EJA como pessoas *com dificuldade para aprender*. Portanto, a lógica de investigação desta pesquisa começou a ser construída na escolha por fazer uma etnografia da sala de aula. A forma de indicar a organização da análise, mostrada no quadro a seguir, foi elaborada com base nos trabalhos de Castanheira *et al.* (2001), Gomes, Dias e Vargas (2017) e Dias (2015).

Quadro 1 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

<p>Propondo questões analíticas: O que foi ensinado nas aulas de matemática durante o ano?</p> <p>Representando os dados: Elaboração de quadros com a descrição dos conteúdos ensinados em cada turma, principais atividades desenvolvidas e a organização das turmas.</p>
<p>Analisando os dados: A partir da visão panorâmica das aulas de matemática que aconteceram naquele ano, construir análises considerando sua distribuição, o tempo gasto com cada tema, os recursos usados pela professora, utilizando as anotações do caderno de campo para destacar momentos que pareceram importantes tendo em vista a questão geral de pesquisa, identificando possíveis conteúdos cujas aulas poderiam ser focalizadas nas análises posteriores.</p>
<p>Propondo questões analíticas: Quais foram os principais conceitos estudados nessas aulas? Como as aulas foram organizadas tendo em vista a construção desses conceitos?</p>
<p>Representando os dados: Elaboração de quadros com descrição do que foi realizado em todas as aulas referentes ao conteúdo escolhido, com destaque para o conceito principal estudado em cada uma delas.</p>
<p>Analisando os dados: Análise da descrição detalhada das aulas, das gravações em vídeo e anotações do caderno de campo para selecionar uma sequência de aulas, preferencialmente, sobre o mesmo conceito, procurando identificar aquelas em que as “dificuldades” eram expressas por alunos e professora com mais ênfase.</p>
<p>Propondo questões analíticas: Quais foram os eventos nas aulas escolhidas nos quais as interações discursivas revelam indícios sobre os processos de apropriação dos alunos?</p>
<p>Representando os dados: Construção dos mapas de eventos das aulas escolhidas.</p>
<p>Analisando os eventos: Levantamento dos eventos nos quais os alunos fazem perguntas, comentários, explicações sobre o conceito a ser apropriado por eles.</p>
<p>Propondo questões analíticas: Quais são os alunos que perguntam, comentam ou explicam acerca do conceito? O que eles dizem? Para quem? Com que consequência? Repetem um padrão de participação observado durante o ano? Quem não diz nada? Qual é a movimentação dos alunos nessas aulas? Que conversas “paralelas” ocorrem?</p>
<p>Representando os dados: Transcrição das aulas escolhidas para a análise.</p> <p>Analisando os eventos: Análise das interações discursivas.</p>

Fonte: Araújo (2017).

Esse esquema mostra qual foi o percurso etnográfico seguido, até culminar na análise microgenética, produzida ao final desse caminho. Na primeira etapa da análise, procurou-se construir um panorama das aulas de matemática daquelas turmas, naquele ano. Com esse mapeamento, foram identificados os conceitos estudados ao longo do ano, de modo a selecionar as sequências de aulas que se mostrassem, pelo modo de participação dos alunos, potencialmente relevantes para a compreensão dos processos de apropriação dos alunos e das alunas das duas turmas.

Para essas aulas, foram produzidos mapas de eventos para explicitar o que ocorria em cada uma delas. Numa primeira organização, os eventos constituíram-se de fases da aula claramente marcadas por uma mudança na organização da turma, no tipo de interação ou nos objetivos pretendidos pela professora. Cada um deles envolvia uma intencionalidade e promove certos modos de engajamento. O tempo gasto com cada um desses eventos foi registrado nos mapas, pois essa informação poderia dar pistas sobre a *importância e o significado* para as pessoas, dos eventos analisados.

Nesses mapas, as aulas foram descritas e contextualizadas, de modo a fornecer elementos para que a análise não fosse *episódica* e pudesse oferecer uma compreensão mais ampla de cada evento, na medida em que ele se relaciona com os demais que o antecederam, em aulas anteriores. Foram registradas informações sobre a movimentação na sala de aula (quem chega, quem sai, quem se levanta para ir à mesa do colega, a posição em que a professora está), a organização do espaço (posição das carteiras), dentre outras; e, ainda, informações sobre outras aulas, que pudessem ajudar a compreender a dinâmica dos eventos ali construída.

Com essa forma de organizar e analisar as aulas – os mapas de eventos –, pode-se perceber que “qualquer evento é historicamente influenciado pelos eventos que o precedem, naquele dia ou em dias anteriores.” (GOMES, 2004, p. 67). Os mapas revelaram como as pessoas (alunos, alunas e professora) participam da aula: quem fala, o que fala, para quem e com que consequência; como os alunos, por meio de perguntas e observações, mudam os rumos da aula e modificam as possibilidades de desenvolvimento. Isso tornou possível ultrapassar a análise do conteúdo das falas e fazer uma análise do discurso.

Continuando o processo de focalização, a partir desses mapas, foram eleitos os eventos cujas interações discursivas pudessem fornecer indícios sobre os processos de apropriação dos conceitos matemáticos pelos alunos. Nesses eventos, foram identificadas as sequências discursivas que poderiam ser reveladoras dos processos que se desejava analisar. Essas sequências foram, então, transcritas para a análise.

O longo tempo de observação é que possibilita todo esse percurso de focalização, de modo que o que se diz e o que se faz, durante cada Sequência

discursiva selecionada, constituam-se como uma unidade de análise que não se dissocia de todo o conjunto de aulas observadas e das pessoas que constituem aquela sala de aula.

Adentrando a sala de aula da EJA

Para compreender o processo de apropriação de conceitos matemáticos por jovens e adultos alunos da EJA, voltamos nosso olhar sobre o material empírico, com algumas questões tomadas como ponto de partida. Algumas delas já consideravam o conceito de *vivência* cunhado por Vigotski e que se tornaria chave em nossa análise: de que maneira as vivências dos alunos e das alunas contribuíam no processo de apropriação dos conceitos estudados? As vivências dessas pessoas confrontam os conceitos escolares, objeto de estudo daquelas aulas? Se sim, de que maneira? De que forma o *concreto* e o *abstrato* estão presentes nesses processos de apropriação?

Neste artigo, apresentamos primeiramente a análise de um evento ocorrido em uma das duas turmas pesquisadas, a turma 81. Nessa aula, a professora tinha a intenção de introduzir o conceito de fração equivalente e, para isso, usou o texto de um livro didático escrito para estudantes da EJA. *A história do empreendimento de Miralva* foi o ponto de partida para a construção desse conceito. Na história, Miralva decide fazer torta de frango para vender na porta de uma escola e ganhar dinheiro para pagar suas despesas. Ela usou uma assadeira redonda e dividiu a torta em 8 fatias. Com esse pretexto, apresenta-se o conceito de fração. Cada fatia da torta corresponde a $1/8$ (um oitavo) da torta. Cada pedaço seria vendido por R\$ 3,00. Miralva conseguiu vender, certo dia, $3/8$ da torta. “*Vendeu tão pouco, coitada*”, foi o comentário de uma aluna, já atribuindo significado à fração $3/8$ (três oitavos) no contexto proposto. Afinal, vender menos da metade da torta não é realmente animador.

Mais adiante, o livro mostra que a situação mudou quando Miralva decidiu dividir a torta em 16 pedaços, ao invés de 8, para alavancar as vendas. A ideia era mostrar que, para ganhar a mesma quantia que havia conseguido, ela precisaria vender $6/16$ (seis dezesseis avos) da torta, concluindo, com isso, que a fração $3/8$ é equivalente à fração $6/16$. Nessa aula, após a leitura do livro, a professora perguntou quanto seria o preço da nova fatia. Éder, um dos alunos da turma, rapidamente respondeu que, se antes a fatia custava três reais, agora passaria a custar “*um e cinquenta*”. Essa resposta, porém, não satisfaz a todos na turma, como revela a Sequência discursiva apresentada no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Sequência discursiva - “Não vai adiantar nada” - Aula de 03/09/15 - Turma 81

Tempo de gravação: de 47:10 a 48:00 (duração: 50 s)		
Linha	Unidade de Mensagem	Contextualização
878	Jackson: Mais ela pode cobrar dois reais de cada pedaço/	O pedaço mencionado por Jackson corresponde a 1/16 da torta.
879	que ela vai lucrar / ganhar mais que vinte e quatro/	
880	Teresinha: é:::/ é isso que eu não tô entendendo/	Teresinha está sentada na frente, bem próxima ao quadro.
881	Prof.: ok?	
882	Teresinha: Por que ela aumentou só:::	
883	Warley: Então não vai adiantar nada.	Warley e Éder estão sentados no fundo da sala.
884	Éder: É o certo. Prof.: Mas assim/	
885	Teresinha: Menos ...	
886	Prof.: Eu:::/ eu:/ não:::/ na verdade / a torta continua no mesmo tamanho /	
887	então o custo que ela tem / pra fazer/ continua o mesmo/	
888	Teresinha: Hã.	
889	Prof.: Que a torta é do mesmo tamanho/ o que diminuiu foi tamanho / da fa::tia /	
890	porque antes ela dividia em oito pedaços / agora ela vai dividir em/ em dezesseis/	
891	Mas é do mesmo tama::nho / a fôr::ma/ a fôrma que ela tem	
892	Teresinha: A mesma?	
893	Prof.: A torta é a mesma.	
894	Teresinha: Mas ela vendendo a um e cinquenta ...	
895	Prof.: Ela vai lucrar os mesmo vinte e quatro.	24 reais
896	Teresinha: Pois então?/ é isso que eu quero entender.	
897	Jackson: Ela não precisa aumentar o lucro, não.	
898	Teresinha: Assim é se fosse para uma festa/ ela ia pensar/ nossa senhora/ é muita gente/	

Fonte: Gravação das aulas

Jackson sugeriu que o preço da fatia fosse de 2 reais. Nesse momento, vemos em cena uma solução mais escolar (se dividiu a fatia por 2, o preço se dividiu por 2 também), que serviu como exemplo para o estudo das frações equivalentes; e uma solução mais focada nas demandas da vida real, de quem vende torta de frango e precisa ganhar dinheiro com isso. Não foi surpreendente, portanto, que a resposta *escolar* causasse certo estranhamento, levando-se em conta que o trabalho informal havia sido mencionado em muitas entrevistas com alunos e, principalmente, alunas da turma.

A solução de Miralva para o seu problema não pareceu adequada para Teresinha e Warley. Os sentidos atribuídos foram de algo inútil, já que vendendo 6/16 da torta, nessa nova situação, em que cada fatia custasse R\$1,50, ela lucraria os mesmos 9 reais de quando havia vendido 3/8 da torta e ainda teria de conseguir o dobro de compradores. Mesmo Jackson, um aluno com bastante traquejo com a matemática escolar, sugeriu que a fatia fosse vendida por dois reais, mostrando que, para ele, naquele momento, não se tratava de um problema estritamente matemático, envolvendo proporcionalidade. O problema era a situação de Miralva, que precisava ganhar dinheiro e não poderia fazer a torta para vender e voltar para casa com mais da metade. Para Teresinha, partir a torta em fatias menores faria sentido se fosse para distribuir para muita gente: “*se fosse para uma festa*” (linha 898), mas não para vender e continuar tendo o mesmo lucro máximo, 24 reais. Assim como Miralva, Teresinha também já dependera do trabalho informal, como ela contou em sua entrevista.

Quadro 3 – Entrevista com Teresinha (turma 81) – “trabalhei por conta própria”

Contextualização: Nesse ponto da conversa, Teresinha acabara de contar que trabalhava com o pai, como corretora, antes de se casar, e a pesquisadora pergunta se ela continuou a trabalhar fora depois do casamento.	
Linha	Unidade de mensagem
093	Aí::/ virei dona de ca::sa/mai::s/ teve/ aquele/ né/ o marido não ganhava/
094	TÃO bem na assinada/ tive de ganhar/ então eu vendi roupa/ muitos anos/
095	depois vendi coisa do Paraguai/ então/ sempre fazendo alguma coisinha para ajudar/
096	manter a casa/ né/ então/ foi (...)/eu trabalhei assim/ trabalhei por conta própria

Fonte: Gravação das aulas

O trabalho informal que Teresinha realizava não era apenas um complemento à renda familiar, mas era necessário para “*ajudar/ manter a casa*” (linhas 95 e 96). Talvez, por ter vivenciado as incertezas desse tipo trabalho, sem vínculo empregatício, ela tenha sido afetada pelo fracasso da personagem Miralva com sua venda de tortas. Essa impressão pode ter feito Teresinha olhar para a situação de Miralva do ponto de vista da necessidade de ganhar dinheiro e não do ponto de vista da lógica matemática, em que a venda de tortas era apenas um pretexto para o ensino de fração equivalente, que poderia ser substituído por outra história. O questionamento de Teresinha constituiu-se, então, como um *ponto relevante* que, como explica Agar (2002), trouxe consequências significativas para os participantes daquele grupo, confrontando o que, naquele momento, contava como conhecimento escolar naquela sala de aula.

A partir desse momento, vários alunos participaram da Sequência discursiva para construir um sentido útil para a ação de Miralva. Ao trazer uma situação supostamente *da vida cotidiana* para o ensino da matemática, o cotidiano foi moldado para servir ao conceito de matemática que se queria construir. A proporção entre preço e quantidade nem sempre é a da prática, na vida cotidiana. Por exemplo, quando uma fábrica de biscoitos resolve criar uma embalagem menor (com menos gramas de biscoito), quase sempre, o preço não fica proporcionalmente menor, mas fica apenas menor. Isso, algumas vezes, pode iludir o consumidor, que, se não fizer os cálculos adequados, pode achar que está economizando, quando, na verdade, não está. O que Miralva precisaria, do ponto de vista dos alunos da turma, era garantir o lucro ou, pelo menos, evitar o prejuízo.

Ao dizer “*então não vai adiantar nada*” (linha 881), Warley lançou dúvidas sobre a eficiência desse procedimento para o objetivo de vender mais, de ganhar mais dinheiro. Ganhar dinheiro com o trabalho informal é bem mais complexo do que a matemática escolar quer fazer parecer. Diante disso, os próprios alunos tentaram salvar a situação, buscando construir algum sentido para a solução de Miralva para vender mais tortas, como se pode ver na Sequência discursiva do quadro 4:

Quadro 4 - Sequência discursiva - "Tem pessoas que comem pouco" - Aula de 03/09/15 - Turma 81

Tempo de gravação: de 48:03 a 49:06 (duração: 1min3s)		
Linha	Unidade de Mensagem	Contextualização
902	Warley: Tem pessoas que comem pouco/ né?	Warley faz um gesto com as mãos para mostrar uma quantia pequena.
903	Jackson: Mas se ela ser::vir/	
904	Pesq.: É que um pedaço grande/ tem gente que desanima de comprar.	
905	Alguém: É:::	
906	Éder: Heim, Jackson? / mas aí ela não vai vender/	Éder está no fundo da sala e Jackson próximo ao quadro.
907	só / três pedaço/ ela ia vender tudo	
908	Teresinha: É::	
909	Éder: Vai ter lucro	
910	Teresinha: Aí ela não tá olhando a quantidade de lucro/ tá olhando ...	
911	Prof.: É pelo seguinte...	
912	Warley: Aí ela ganha dinheiro.	
913	Prof.: Deixa o Jackson falar	Jackson estava com a mão levantada, solicitando a oportunidade de falar.
914	Warley: Aí atrai os clientes/ por causa do preço,	
915	(Teresinha) Ai ai:::	
916	Prof.: Deixa o Jackson falar/ vai.	
917	Jackson: Se ela dividir a torta em oito/ pedaços/	
918	oito oitavos/ da torta/ tava deixando	A professora dá a Jackson a tarefa de fazer uma síntese da discussão. Os colegas ouvem Jackson com atenção.
919	metade da torta/ ficando no pra::to/ das pessoas.	
920	Teresinha: Entendi.	
921	Jackson: Ela pensou/Não/ então eu posso vender um pedaço menor/	

Tempo de gravação: de 48:03 a 49:06 (duração: 1min3s)		
Linha	Unidade de Mensagem	Contextualização
922	porque/ vou ter mais tortas pra ser::vir pro pessoal/	
923	que aí vai ter mais fati::as.	
924	Teresinha: Isso/ tem duas (bocadas) a mais.	
925	Jackson: Então/ eu vou por:: um preço/ pra lucrar os vinte e quatro reais.	
926	Prof.: É::	
927	Teresinha: Ela quer lucrar tudo.	
928	Warley: Eu já trabalhei::/ na::://	
929	Prof.: Ela quer lucrar os vinte e quatro.	Savassi é um bairro, em Belo Horizonte, de classe média alta, conhecido pelo comércio e imóveis bem valorizados. Warley fecha os dedos para indicar o tamanho minúsculo da fatia.
930	Warley: Eu trabalhei em padaria/ né?/	
931	lá na Savassi/ e lá o pessoal pega come/ coisa/	
932	bem pequeni::ninha:: assim/ coisa que pra mim::/	
933	não sei (riso)/ mas pra eles::/	
934	Se a gente cortasse/pedaço grande/	
935	eles não levava/ eles queriam coisa/ bem pequena	

Fonte: Gravação das aulas

Ao dizer que “*têm pessoas que comem pouco*” (linha 902), Warley iniciou uma construção de sentido com seus colegas. Ele reforçou a ideia de que a fatia menor pode ser mais atrativa para um determinado público consumidor (classe média alta), trazendo sua vivência de já ter trabalhado em uma padaria de um bairro considerado nobre, em Belo Horizonte. Warley também apontou o preço menor como um atrativo para as vendas: “*Atrai os clientes, por causa do preço*” (linha 914), ele disse. Ainda que o total possível de ser arrecadado continuasse o mesmo (24 reais), nessa situação, segundo Éder, “*ela não vai vender /só / três pedaços/ ela ia vender tudo*” (linha 906 e 907). Jackson fez uma síntese da explicação construída pelo grupo, que foi aceita por Teresinha, que colocara em dúvida a lógica daquela situação, mostrando um descolamento da centralidade da professora nas explicações sobre os conceitos estudados.

Um dos pressupostos da Etnografia em Educação é a análise contrastiva. No caso desta pesquisa, duas turmas, que iniciavam o segundo segmento fundamental, com a mesma professora, fazendo as mesmas atividades, foram

colocadas em contraste. Isso não significa que foi realizada uma mera comparação entre as turmas. Ao serem postas em contraste, revelaram-se as singularidades dos processos de apropriação dos conceitos matemáticos, em cada turma.

A seguir, o Quadro 5 apresenta, lado a lado, seqüências discursivas das duas turmas. A análise dessas seqüências mostrou que existiram mudanças nos enunciados da professora, ao desenvolver a mesma atividade nas duas turmas. Nessa aula indicada no quadro, por exemplo, a professora leu, nas duas turmas, o trecho do livro que explica as razões pelas quais Miralva resolveu diminuir o tamanho da fatia da torta que ela vendia, enfatizando que “*as fatias estavam grandes e caras para um lanche*”. Nesse momento, a professora já havia desenhado um círculo dividido em oito partes iguais para representar a primeira situação da torta de Miralva. Ela dividiu, então, no desenho, cada parte (fatia) em duas, para que o círculo ficasse fracionado em 16 partes. A partir daí, a instrução, nas duas turmas, se diferenciou, como vemos nas seqüências discursivas no quadro a seguir.

Quadro 5 - Contraste das aulas do dia 03 de setembro - primeiro trecho

Aula do dia 03/09/15 – Turma 81 Tempo de gravação: de 45:27 a 46:27 (duração: 1min)		Aula do dia 03/09/15 – Turma 80 Tempo de gravação: de 32:31 a 33:31 (duração: 1min)	
Linha	Unidade de Mensagem	Linha	Unidade de mensagem
841	Prof.: Então ela dividiu aqui de novo.	602	Prof.: Então o que ela fez/ ela dividiu a torta agora/
842	Jackson: Ó:::	603	em dezesseis pedaços/ tá?/
843	Éder: E ela abaixou o preço?	604	dezesseis/dividiu em dezesseis pedaços/
844	Jackson: É:::/ tem que saber isso (risos).	605	pra ela dividir em dezesseis pedaços/ o que ela fez?/
845	Prof.: Será?	606	.../comparando com a torta/
846	Pesq.: Ah:::/capaz que não/ ela quer é ganhar.	607	que era dividida em oito pedaços/ o quê que foi feito aí?
847	Warley: Então se uma/ se uma...	608	Walter: Diminuiu os pedaços (inaudível)
848	Teresinha:(inaudível)	609	Prof.: É/ diminuiu o tamanho/
849	Warley: Inteira/ seria ...	610	ela pegou cada fati::a/ e dividiu/

Aula do dia 03/09/15 – Turma 81 Tempo de gravação: de 45:27 a 46:27 (duração: 1min)		Aula do dia 03/09/15 – Turma 80 Tempo de gravação: de 32:31 a 33:31 (duração: 1min)	
Linha	Unidade de Mensagem	Linha	Unidade de mensagem
850	Jackson: Vinte e quarto.	611	em dois pedaços/ E aí/ agora ela tem/ dezesseis pedaços/
851	Prof.: É/ então vamos pensar.	612	certo?/então / agora ela tem dezesseis/
852	Warley: Como que é...	613	qual que é a fração que
853	Prof.: Se/se uma torta toda...	614	corresponde a uma fatia/ aqui agora?
854	Warley: Um e cinquenta...	615	João Carlos: Um se:::is/ um se:::is/dezesseis...
		616	Walter: ...avos.
		617	José Geraldo: Dezesseis avos.
		618	Prof.: Dezesseis avos/ Certo?/ Uma fatia aqui agora corresponde a um dezesseis avos/.

Fonte: Gravação das aulas

Na aula da turma 81, que antecedeu a da turma 80, a preocupação com o novo preço da fatia apareceu logo que a torta foi redividida, quando Éder perguntou: “*e ela abaixou o preço?*” (linha 843), e Warley logo se adiantou para dar a resposta: “*um e cinquenta*” (linha 854). Nessa turma, as interações verbais aconteceram mais entre os estudantes, que direcionaram suas compreensões para mais um capítulo da história de Miralva, o que os levou a conversar sobre a situação da mulher na sociedade. Isso fez com que os alunos reconhecessem e lamentassem o fracasso das vendas de Miralva, de modo que eles mantivessem o foco no desfecho da história, na resolução do problema das vendas de Miralva. O que orientou os encaminhamentos da professora parece ter sido a história desse evento, o modo como ele foi construído em aulas anteriores e a forma de participação dos alunos.

A turma 80 não constituiu o mesmo vínculo com a história de Miralva. Pensamos que isso se explique, em parte, porque a professora falava mais, direcionava mais do que na turma 81, de modo que as falas dos alunos eram respostas às perguntas avaliativas da professora. O foco das falas da professora não foi, a princípio, o novo preço da fatia, mas a fração que correspondia à nova fatia, 1/16.

Considerações finais

Estabelecendo diálogo entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, a pesquisa aqui apresentada buscou compreender como se dá o processo de apropriação dos conceitos matemáticos por jovens e adultos no Ensino Fundamental da EJA. A tese era de que se trata de processos complexos, que só se explicam pela constituição cultural das salas de aula e das pessoas: professora, alunas e alunos das turmas pesquisadas. Com isso, pretendia-se evidenciar a relação entre instrução escolar e desenvolvimento de adultos, sem buscar referências, tampouco comparações, com o ensino para crianças e adolescentes.

A história do empreendimento de Miralva, ponto inicial para a introdução do conceito de fração equivalente, foi lembrada em todas as outras aulas, como referência, sempre que a professora desejava voltar à definição construída por meio daquela história. Na turma 81, a história, desde a sua primeira leitura, chamou a atenção da turma e foi ensejo para que vivências com o trabalho informal (situação vivida por Miralva) aparecessem nas sequências discursivas. Mas chamou a nossa atenção, particularmente, a Sequência discursiva desencadeada pela pergunta de Teresinha, que questionou a serventia de se dividir a torta em mais pedaços, mantendo a proporcionalidade do preço, que seria a abordagem típica em problemas da matemática escolar. Nessa situação, como analisamos, a matemática escolar foi confrontada, porque a lógica que a atividade tentou impor à vida cotidiana parecia não fazer sentido para Teresinha e para outras pessoas da turma. Os próprios alunos construíram uma significação que deu àquela situação condição de ser um ponto de recorrência que os apoiasse em seus processos de apropriação do conceito de fração equivalente.

O que ocorreu na outra turma pesquisada, a turma 80, foi bem diferente do que ocorreu na turma 81. Naquela, não houve o mesmo envolvimento com a história de Miralva e a participação dos alunos se limitava, muitas vezes, a responder às perguntas que a professora fazia. O contraste entre as turmas mostrou, então, diferenças expressivas nos modos de participação e nas oportunidades de aprendizagem que foram criadas. O que explica essas diferenças, quando se trata de uma mesma professora desenvolvendo, em duas turmas, atividades muito semelhantes? Encontramos, em Vigotski, essa explicação, na relação entre instrução escolar e desenvolvimento.

Mas, para a compreensão dessa relação, é fundamental que se tenha em mente o que Vigotski chamava de instrução escolar, que diz respeito não apenas às atividades escolares, mas à intencionalidade de quem as propõe e ao que acontece entre as pessoas que vivenciam aquelas atividades. Ao considerarmos adultos em processo de escolarização, não apenas a instrução escolar guiará o seu

desenvolvimento, mas também todas as complexas vivências que os constituem como pessoas, pois, ambos, balizam o seus processos de autoinstrução e instrução.

A análise das seqüências discursivas mostra como a cognição é social e situada, que não é algo que ocorre dentro das mentes das pessoas, mas, sim, nas relações sociais e por meio delas. É comum, no ensino de matemática, o uso de tortas ou pizzas para criar um contexto para o ensino de frações. A história de Miralva, contudo, constituiu-se como um importante mediador semiótico para que alunos e alunas produzissem sentidos para aquela situação e, conseqüentemente, para o conceito de fração equivalente. A etnografia da sala de aula, ao possibilitar emergir o ponto de vista dos participantes, revela como os alunos da EJA produzem significação para o que aprendem, numa perspectiva êmica e ética.

Entendemos que há que se ter coerência entre método e teoria adotados pelos pesquisadores. Essa coerência, segundo Pino (2005, p. 179), implica duas posturas metodológicas: “1) o objetivo da pesquisa não é a análise de fatos, mas de processos, ou seja, da história da gênese dos fatos [...] o que equivale dizer que o procedimento metodológico é histórico-genético; 2) contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa.”

A pesquisa que descrevemos buscou essa coerência ao focalizar os processos de desenvolvimento, não um produto desse processo. E, também, ao buscar, pela construção de uma Etnografia em Educação em diálogo com a Psicologia Histórico-cultural, uma análise explicativa para esses processos, usando os conceitos de vivência e instrução escolar. Dessa forma, a abordagem teórico-metodológica, coerente com a perspectiva Histórico-cultural e com a Etnografia em Educação, deve ser: *Contrastiva* porque não se estabelece um padrão de comparação entre um fenômeno e outro, entre uma cultura e outra, mas, sim, analisam-se semelhanças e diferenças. Semelhanças, do ponto de vista externo, e profundas diferenças, do ponto de vista de sua gênese, essência e natureza. *Interpretativa* porque analisam-se indícios, pistas dos processos educacionais, não os processos em si mesmos. *Dialética* porque o que constitui esses processos “é o encontro de dois tipos de funções que se opõem e, ao mesmo tempo, constituem-se mutuamente” (PINO, 2005, p. 180), por exemplo, afeto e cognição, instrução escolar e desenvolvimento, fala e pensamento. *Histórico-genética* porque “o processo de cuja existência se procuram os indícios é um processo de geração de formas novas que tenham por base formas anteriores nas condições históricas concretas que definem o desenvolvimento da criança” (PINO, 2005, p.180) e, também, o desenvolvimento cultural dos adultos, sabendo que se desenvolver é um ato contínuo, inacabado.

Enfim, ensinar e aprender conteúdos escolares como *Atividades Humanas* (VIGOTSKI, 1983, 1995) e não apenas como aquisição de habilidades individuais. Atividades acontecem com pessoas, entre pessoas. Há um planejamento coletivo,

para que todos possam participar e usufruir das oportunidades de aprendizagem do ensino de frações, como o que aconteceu nessa sala de EJA.

Referências

AGAR, M. **Language shock**: Understanding the culture of conversation. New York: Macmillan, 2002.

AGUIAR, C. A. de *et al.* **Coleção Viver, Aprender**: Ensino Fundamental - Contextos de vida e trabalho. 6º ano, cap. 2, p. 353-372. São Paulo: Global Editora, 2012.

ARAÚJO, D. A. **Vivência e instrução escolar**: apropriação de conceitos matemáticos na EJA. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRIL, G. S.; ACOSTA-PEREIRA, R. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o círculo: Matizes Rabelaisianas. **Intertexto**, Uberaba: UFTM, v. 4, n. 2, p. 35-49, jul./dez. 2011.

BRANCO, S. M. **Evolução das espécies**, São Paulo: Editora Moderna, 1994.

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, Norwood-NJ, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

DIAS, M. T. M. **Leitura como atividade humana**: “Pra que que a gente lê?”. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOMES, S. S. **Limites e possibilidades do letramento escolar**: um estudo etnográfico das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, M. F. C. **Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química:** histórias sociais e singulares. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

GOMES, M.F.C.; DIAS, M.T. M.; VARGAS, P.G. **Entre textos e pretextos:** a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: editora UFMG, 2017.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

JERESBTSOV, S; GOMEL. A cidade de L. S. Vigotski - pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *In: Veresk* – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-28.

OLIVEIRA, M. K. **Cultura e Psicologia:** questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

PINO, A. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *In: GÓES, M. C.; PINO, Angel (Org.). Caderno Cedex*, 24, Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 1ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 32-43.

PINO, A. S. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa.** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. *In: MARSHALL, H. (Ed.). Redefining student learning:* Roots of educational change. Norwood, NJ: Ablex, 1992. p. 119-150.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento humano:** os símios, o homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. I, Madrid: Aprendizaje/Visor, Tercera parte: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica, 1995. p. 259-406.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. II. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. III. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Vigotski – O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: **Caderno Cedes**, n. 71, Edição Especial, 2000.

Recebimento em: 14/02/2019.

Aceite em: 04/03/2019.

A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização

The double box and the blank space in the literacy process

Márcia Martins de Oliveira ABREU¹

Adriana Pastorello Buim ARENA²

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, cujo propósito era o de desenvolver uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de apropriação da língua escrita tendo como suporte textos construídos e utilizados socialmente. Para o alcance do objetivo foi realizada uma pesquisa de intervenção com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal de ensino localizada na cidade de Uberlândia/MG. Entre os diversos temas discutidos na tese, elegeu-se para esta publicação o debate em torno do uso da letra maiúscula durante o processo de alfabetização. Entre alfabetizadores ainda existe a crença de que as letras em caixa alta são mais simples para serem aprendidas e, por este motivo, é oferecido às crianças pequenas este tipo de letra. Entretanto, os resultados indicaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho com a dupla caixa auxiliou qualitativamente o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Apropriação da cultura escrita. Dupla caixa. Espaço em branco.

Abstract

This article is part of a doctoral research whose purpose was to develop a methodological possibility of working with children in the process of appropriation of written language supported by texts constructed and used socially. In order to reach the objective, an intervention research was carried out with a 1st grade class from Elementary School of a school of the federal education network located in the city of Uberlândia / MG. Among the various topics discussed in the thesis, the debate about the use of the capital letter during the literacy process was chosen for this publication. Among literacy teachers there is still the belief that capitals letters are simpler to learn and, therefore, to small children are offered this type of writing. However, the results indicated that the subjects' involvement in the work with the double box qualitatively assisted the students' literacy process.

Keywords: Literacy. Appropriation of written culture. Double carton. Blank space.

1 Doutora em educação. Professora da escola de aplicação - ESEBA – da Universidade Federal de Uberlândia, MG. E-mail: mmartinsabreu@uol.com.br

2 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. E-mail: dricapastorello@gmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 465-484	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A proposta metodológica defendida na tese, na qual se baseia este artigo, se realizou a partir de *Planos de ação* constituídos por sequências didáticas específicas idealizadas para diferentes gêneros textuais. A organização de todo o trabalho foi norteada por quatro eixos temáticos: Contexto extratextual, Texto gráfico, Palavra e Leitura. Devido ao curto espaço concedido a esta publicação será discutido apenas o uso da letra em caixa dupla no processo de alfabetização em atividades geradas no interior do eixo denominado *texto gráfico*, cuja função era mostrar às crianças a materialidade de um gênero expresso em um texto gráfico. Os dados foram gerados na relação entre as crianças e a pesquisadora durante o ano letivo de 2016. Os instrumentos metodológicos para gerá-los foram os próprios *Planos de ação* juntamente com a observação participante, a construção de diário de campo e a transcrição das filmagens de micro entrevistas orais e escritas, realizadas em micro eventos do cotidiano, com os sujeitos sobre as suas produções, no decorrer das experiências planejadas e vivenciadas. A pesquisa teve como base os pressupostos teóricos defendidos por Volochinov (2017) sobre linguagem, e pela Teoria Histórico Cultural representada especialmente por Vigotski (2001). Foram pressupostos fundamentais para nortear o trabalho e as análises dos dados. Para a idealização da proposta pedagógica de intervenção foram fontes de inspiração Bajard (2012), Jolibert (1994), Marcuschi (2007) e Bernardin (2003). A análise de dados se apoiou ainda em estudos de autores de várias áreas, dos quais podem-se destacar, além dos já mencionados, Arena (2010), Fiorin (20012) e Smolka (2012).

O texto trabalhado com as crianças e selecionado para este artigo se refere ao gênero literário. A escolha da literatura infantil para iniciar o trabalho se concretizou pelo reconhecimento da sua importância na formação do homem e de suas funções psíquicas já muito estudadas. (ARENA, 2010; BAJARD, 1999; JOLIBERT, 1994; VIGOTSKI, 2009). Em virtude desse entendimento, selecionou-se o texto poético *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles, retirado do livro *Antologia de Poesia Brasileira para crianças*. Esse plano de ação sequencial foi iniciado no dia 22 de março de 2016 e finalizado no dia 13 de abril de 2016.

Texto gráfico – a dupla caixa e o espaço em branco

Primeiramente, o texto *Leilão de Jardim* foi apresentado à turma de maneira ampliada. Essa forma de apresentação do texto impresso foi feita de maneira que o formato textual fosse conservado, mas em tamanho muito maior que o apresentado em seu suporte original. Pela apresentação do poema ampliado em

porta-texto, foi chamada a atenção dos alunos para os contornos que o constituem, bem como para suas características.

O trabalho na alfabetização inicial introduzido por meio do texto, em sua totalidade, com toda a sua estrutura gráfica e a semântica, carregada de sentido, resulta na conquista de um processo significativo para os sujeitos. De acordo com Jolibert e Jacob (2006, p. 187 – 188),

De fato, aceitamos realmente que as crianças podem construir as suas competências em leitura, e que podem fazê-lo de maneira sólida e duradoura, temos de aceitar, sem dramas, *uma intervenção* na ordem cronológica das conquistas de estruturas por parte das crianças. Todos os dias podemos observar que é mais fácil e mais significativo, para elas, identificar um tipo de texto ou formular hipóteses a partir de um título do que abstrair letras, já que as letras são o *“cúmulo” da abstração e da arbitrariedade*. [...] o que buscamos prioritariamente na leitura é o significado de um texto. As letras identificadas constituem *um* dos meios, entre outros, que fornecem chaves para elaborar esse significado. (Grifos das autoras).

Nessa perspectiva, considera-se que por meio do texto, revisitado pelos alunos em diferentes momentos, é possível não apenas proporcionar às crianças a possibilidade de aprender o sistema de escrita, mas, concomitantemente no movimento dessa aprendizagem, se apropriar dos sentidos. No caso do texto poético, foi possível às crianças entenderem que é uma produção cujo objetivo é impressionar o leitor, causando sensações, podendo variar a quantidade de versos e estrofes, usar rimas ou não. Neste sentido, o texto possibilitou questionamentos que se direcionaram tanto para o seu conteúdo como também para a sua forma por meio da exploração de seus elementos, tais como nome/título, quantidade de versos, formato de estrofes, rimas, dentre outros.

O trabalho realizado a partir dos textos apresenta possibilidades infinitas por apresentarem por meio de suas estruturas gráficas variadas a manifestação de diferentes discursos. Diante essa riqueza de formas contidas nos textos, cada um, orientado pelos seus singulares contextos, seus sentidos expressos em seus enunciados, amplia o entendimento do que seja a escrita. De acordo com Fiorin (2006, p.69),

O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas

espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantém certo tipo de relação. Os gêneros são meios de apreender a realidade.

Os gêneros são considerados importantes pelos sentidos que a ele podem atribuir os sujeitos. A valorização do sentido não descarta a constituição de sua forma, ao contrário, ela passa a ser identificada pelo sentido que porta porque “a *forma* é orientada pelo *contexto* e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de *sinal* e o momento do seu *reconhecimento*” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179, grifos meus).

Foi com o entendimento de que “[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 24) e considerando as variedades da *forma* (como estruturas) e do *contexto* (como sentido) que foram planejadas ações específicas direcionadas, também, às estruturas gráficas dos gêneros. Os sujeitos aprendem por modelos, “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso.” (VIGOTSKI, 2001, p. 24). A afirmação de Vigotski destaca a importância do outro na construção do nosso processo de humanização. O estudo evidenciou claramente que “a base da objetivação não está no objeto em si [...] mas nas relações com as outras pessoas nesta atividade comum e conjunta” (GERALDI, p. 61, 2006), ou seja, nas experiências, nas interações entre os sujeitos.

A objetivação só se concretiza por meio de processos de construção das características humanas na interação, nos processos mediados pelo outro por meio dos objetos, dos instrumentos culturais e sociais. Esse processo de apropriação é o que permite posteriormente a objetivação e recriação dessa humanização. Dessa forma, as características humanas estão muito além do aparato biológico, porque se constroem subjetivamente nos diversos processos de apropriação e de objetivação. Nesse sentido, Barroco e Superti (2014, p. 25) afirmam,

É por meio da atividade que os homens se apropriam das funções já constituídas pela humanidade e as tornam suas. Destacamos, com isso, que se o plano biológico se apresenta como condição inicial para o indivíduo nascer no mundo; é somente pelo plano cultural que ele adquire as aptidões para viver nesse mundo plenamente como humanizado e que forma os órgãos sociais de sentido. Por exemplo: não basta que tenha acuidade visual, é preciso aprender a “ler” o mundo. Nesse sentido, a arte literária, por exemplo, não somente estimula o decifrar dos signos, mas veicula significados, oferece ao leitor elementos para que faça novas composições, novas objetivações.

Como todos os textos selecionados e utilizados no trabalho foram apresentados em seus suportes originais e em caixa dupla, maiúsculas e minúsculas, na ampliação do texto a ser trabalhado, mesmo quando redigitado, foi mantida a mesma formatação. Essa escolha teve um objetivo metodológico.

Muitos professores alfabetizadores consideram que o uso apenas da letra maiúscula (caixa alta) facilita o processo de apropriação tanto da escrita como da leitura. No entanto, esse entendimento se apresenta equivocados, uma vez que a letra maiúscula não evidencia as importantes particularidades da escrita, especialmente no que se refere à memorização gráfica das letras em seus contextos escritos. De acordo com Bajard (2012, p. 84),

[...] o uso de duas caixas desde o primeiro encontro da criança com o material escrito pode facilitar a memorização do nome gráfico. De fato a silhueta da palavra, como a vela para o navio, como dizia Alain (Émile-Auguste Chartier, 1978), filósofo francês, é determinante para seu reconhecimento. Portanto o formato Margarida possui mais traços visuais distintos que o formato MARGARIDA. As letras deste último possuem o mesmo tamanho, enquanto as minúsculas distinguem-se por três classes de caracteres – com haste ascendente ou descendente e sem haste.

Foi em concordância com esse entendimento que se fez a opção pela apresentação da escrita em caixa dupla no desenvolvimento de todo o trabalho. A presença da letra maiúscula nos textos não apenas possibilita o reconhecimento das palavras, mas também promove a apropriação das funções de cada uma delas. A apresentação das duas letras juntas, maiúscula e minúscula, no trabalho da alfabetização é fundamental, pois além da letra maiúscula demarcar os substantivos próprios, destaca também o início e a finalização dos períodos.

Ao fazer esse destaque no início, a presença da letra maiúscula contribui também para a apropriação da convenção sobre a direcionalidade da escrita, conforme revelou o registro do diálogo de duas crianças no momento de digitação de um refrão do poema:

A. L.: Você fez errado, a (letra) e ficou pequeno! (Fala se referindo ao refrão: E a cigarra e a sua canção?)
A. M.: Mas ele é pequeno mesmo!
A. L.: Não! Não é não! O primeiro E é o do começo olha só. (Aponta a letra E inicial do refrão no cartaz). Sempre que tá

*no começo tem que ser grande, só o outro que é pequeno, mas é porque ele tá no meio. (Aponta a letra e dentro do refrão).
A. M.: Hum! Mas como é que faz para ficar grande mesmo?
A. L.: Aqui ó! (Aponta para a tecla Shift). A mesma que você apertou para fazer esse sinal (Aponta a tecla da interrogação). Aperta as duas junto, ela e a da letra E que aí ele fica grande igual o do cartaz!*
(Nota de campo: 30/03/2016).

Conforme revela a nota de campo acima, a letra maiúscula assume a importante função de sinalizar para o leitor também a direção da escrita, contribuindo para a apropriação desta convenção da língua escrita. “A experiência mostra que a presença da letra maiúscula distinta das demais favorece a descoberta do sentido da escrita, já que a primeira fica sempre à esquerda”. (BAJARD, 2012, p. 84-85). Entende-se que o uso da escrita apenas em caixa alta prejudica o processo de desenvolvimento da leitura uma vez que elimina as distinções dos formatos das letras e dificulta o reconhecimento das palavras. Sendo assim, considera-se que o uso da caixa dupla na alfabetização especialmente para o aspecto da apropriação da leitura seja fundamental.

Bajard (2012, p. 83) alerta ainda sobre esse aspecto:

Gostaríamos de destacar que a letra maiúscula assume uma função fundamental na leitura. Não somente manifesta no corpo do texto a presença do personagem, como também sinaliza para os olhos o início da frase e, conseqüentemente, o seu fim. Por meio da letra maiúscula, o leitor vale-se de seu conhecimento implícito da gramática que opera na frase e percebe a função das palavras reconhecidas.

De acordo com o autor, outra importante razão para o uso da escrita em caixa dupla no início da alfabetização seria a valorização por meio da escrita do nome próprio. O nome de cada criança no processo de sua alfabetização se configura como algo singular e também especial. Por isso, é necessário que se respeite e se valorize essa representação gráfica também marcada pela letra maiúscula em sua forma escrita. Diferentemente da língua oral, a pronúncia de um nome próprio não apresenta essa marcação no primeiro som, ou seja, ela é peculiar apenas à língua escrita. Portanto, apenas com a utilização da escrita em caixa dupla seria possível respeitar o nome das crianças e sua configuração específica. Sobre este aspecto Bajard (2012, p. 54) afirma:

A palavra rosa não é meu nome, porque o meu nome Rosa possui uma letra grande”. Esse respeito ao nome próprio da criança é a principal razão que leva a escolher uma grafia com caixa dupla: letras maiúsculas e minúsculas. De fato, a presença da maiúscula no nome próprio é uma marca da escrita sem correspondência na língua oral. O uso exclusivo da maiúscula, como é praticado tradicionalmente, anula essa característica. Por que escolher uma tipografia – a maiúscula (caixa alta) – na qual não se manifesta essa especificidade da escrita? Vale a pena mostrar à criança que seu nome possui um mérito que as outras palavras da língua não possuem. (Grifo do autor).

O trabalho se desenvolveu levando em consideração todas essas vantagens da escrita em caixa dupla para o desenvolvimento da leitura por meio do acesso aos textos no mesmo formato em que eles apareceram nos demais contextos sociais. O texto ampliado foi retomado em diferentes momentos, por esse motivo, sempre que apresentado eles ficavam afixados nas paredes da sala em todo o decorrer da efetivação do *Plano de Ação* e também no período de efetivação do próximo *Plano de ação*.

Em alfabetização, as paredes da sala podem funcionar como o principal suporte de diferentes tipos de textos, importantes aliados do alfabetizador. Jolibert e Jacob (2006, p. 260), ao discorrer sobre criação de condições facilitadoras para a aprendizagem, apontam algumas formas de utilização das paredes:

Propusemos uma sala de aula em que as paredes:
 Constituem-se em um lugar para valorizar a produção das crianças.
 São ferramentas de trabalho a serviço, prioritariamente, das crianças.
 São espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens.
 Estão sempre em curso de evolução, transformação e renovação.
 Podem ser utilizadas por iniciativa tanto das crianças quanto da professora.
 Nas paredes vão:
 Os textos funcionais da vida escolar cotidiana.
 As informações que chegam regularmente à sala de aula e que devem ser disponibilizadas a todos.
 Os textos produzidos pelos próprios alunos, para valorizá-los, sem o objetivo de enaltecer os “melhores”.
 A parede de metacognição ou de sistematizações.

Ao serem solicitados a marcar os espaços em branco entre as palavras, os alunos, em suas mesas, como em um movimento coletivo e sincronizado, começaram a fingir estarem digitando na folha com a imagem do teclado. Como numa brincadeira coletiva, digitavam com os dedos sobre os desenhos das teclas.

Já na atividade de digitação, em dupla, escolhiam e digitavam um dos versos do poema, utilizando o recurso da observação do texto impresso ampliado e o computador conectado ao *Datashow*. Primeiramente, um escolhia e digitava sozinho o verso escolhido, ou seja, pensava no verso e o digitava escolhendo as teclas que considerava necessárias. Após essa digitação autônoma, era realizada a conferência e a redigitação sob o auxílio do outro aluno e, posteriormente, eles trocavam de posição de forma que ambos vivenciassem as experiências de digitar sozinho, redigitar com o auxílio e também de auxiliar a digitação do outro. Nessa atividade, o uso e a função da barra de espaço do teclado do computador foram o foco mais acentuado, dada a sua importância para a formação do conceito de palavra.

Nessa atividade, os alunos suprimiam palavras e sinais e na maioria das vezes também não digitavam o espaço, demonstrando que ainda não haviam abstraído esse conceito, o que é natural para esta faixa etária. Em posição de auxiliares, bem como a professora-pesquisadora, após a tentativa autônoma de digitação do verso, chamavam a atenção de todos para a consulta ao texto ampliado, para conferir tanto a existência dos espaços em branco entre as palavras como a presença de letras e outros sinais nos versos do poema, redigitando conforme as amostras revelam:

Quadro 1 - Registro das digitações dos alunos realizadas de forma autônoma e com auxílio

Versos digitados antes da intervenção:	Versos redigitados após a intervenção:
loilinu deuxao Boleadmutacoe, ovovedi iazunonio setesapo queejardneo	E o grilinho dentro do chão? Borboletas de muitas cores, ovos verdes e azuis nos ninhos? E este sapo, que é jardineiro?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

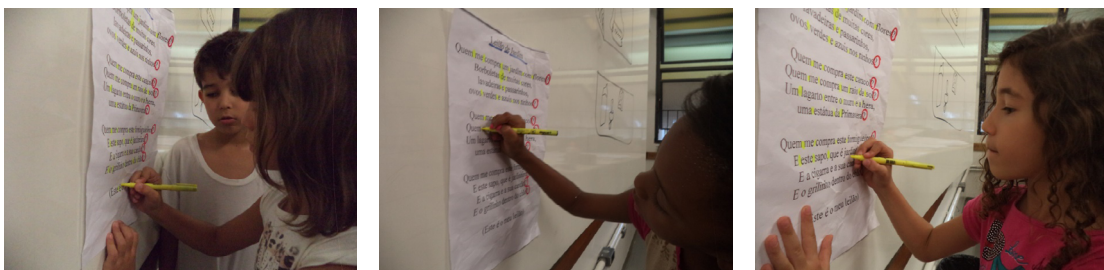
Nessa experiência, foi possível identificar que muitos alunos, mesmo não conseguindo abstrair e utilizar o espaço em branco no momento da escrita, e suprimindo várias letras, conseguiam indicar ao colega, quando estavam como auxiliar, o lugar dos espaços entre as palavras bem como as letras e os sinais no texto por meio da visualização desses elementos no texto ampliado em cartaz. Esse fato

alertou para a importância do outro não experiente junto ao aluno no processo, pois “[...] a posição de um “outro” como interlocutor da criança constitui um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento.” (SMOLKA, 2012, p. 101). Sobre o processo de escrever junto com outro também inexperiente, independente de ser por meio do traçado no papel ou digitado no computador ou em outro recurso digital, Smolka (2012, p. 151) ainda alerta:

No começo do ano, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas *dizem* (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer que o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

A criança ajudou seu par a propiciar o seu distanciamento da própria escrita e percebê-la com maior nitidez para, a partir das observações do colega, conseguir pensar sobre o próprio texto e reorganizá-lo. Somente após estas duas experiências com o teclado do computador e a discussão sobre a importância dos espaços em branco entre as palavras é que os alunos foram solicitados a realizar as marcações no cartaz do poema ampliado.

Imagem 2 - Marcação dos espaços em branco entre as palavras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na referida atividade, enquanto o aluno chamado para marcar o espaço ia à frente, os demais diziam: *Vai lá dar o espaço!*, ou ainda, *É a sua vez de dar o enter!* (nas ocasiões em que as frases se finalizavam). Essas expressões evidenciaram que os alunos, talvez pela experiência anterior de digitação, já atribuíam maior atenção para os espaços em branco grafados na língua

escrita e uma maior abstração da função tanto da tecla de espaço, utilizada para separar as palavras na digitação, como da tecla *enter*, utilizada para abrir novo parágrafo.

A utilização de expressões referentes às teclas que desempenham a função de espaçamento e de abertura de parágrafo no ato de digitar, no momento em que demarcavam esses espaços na escrita impressa, demonstrou que conseguiram, em termos vigotskianos, transitar de uma estrutura de generalização à outra, entendendo especialmente, o conceito do espaço em branco entre as palavras, tão importante nesta fase de apropriação da língua escrita. De acordo com Vigotski (2009, p. 246),

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

O entendimento sobre a existência do espaço em branco entre as palavras, apesar de ainda pouco valorizado no trabalho dos alfabetizadores, é fundamental para a construção do conceito de palavra. Somente quando a criança possui a real consciência dos espaços em branco na escrita, ela é capaz de identificar as palavras. Sendo assim, até que este conceito não esteja solidamente construído, mesmo quando a criança se utiliza da segmentação na representação por meio da escrita, o uso dos espaços é feito om critérios próprios, conforme a digitação do verso do poema realizada pela aluna E revelou:

uagaoeteou uiae ra
(verso escolhido pela aluna: *Um lagarto entre o muro e a hera*)

O uso das letras pela aluna demonstra que ela segmentou a escrita em lugares que não havia o espaço em branco e em contrapartida deixou de segmentar nos locais em que eles eram necessários para a formação da palavra. Isso demonstra o quão o trabalho com o espaço em branco pode contribuir para o avanço dos alunos na apropriação do conceito de palavra. Segundo Bajard (2007, p. 30)

[...] a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco texto gráfico não se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espaçamento é o elemento mais relevante.

Nesse sentido, entende-se que, além das diferentes atividades que foram planejadas e realizadas no contexto de cada trabalho com vistas à identificação dos espaços existentes entre as palavras, o uso do teclado do computador auxilia o aluno na apropriação da língua escrita. Ao utilizarem também o teclado, a sua visão se amplia sobre as possibilidades de uso dos caracteres para grafar a escrita. Com o teclado do computador a sua frente, elas possuem a sua disposição não apenas as letras, mas o espaço, os acentos, a maiúscula/minúscula, logo encontram diversas teclas com funções que ajudam o desenvolvimento do processo de apropriação da escrita. O termo caractere é utilizado por Élie Bajard (2006, 2009, 2012) para se referir a cada sinal gráfico da língua escrita. O autor utiliza-se deste termo fazendo um contraponto com o termo grafema, uma vez que este último é utilizado pela linguística de forma relacionada ao fonema, desconsiderando a escrita como sistema gráfico e limitando-se aos aspectos orais. O caractere, ao contrário, não tem como ser caracterizado pelo fonema uma vez que todos os *grafes* têm valor relacionado ao significado, ou seja, são ideográficos.

Os diversos caracteres disponíveis nas teclas possibilitam à criança pensar na escrita em sua forma autêntica de funcionamento, ou seja, com todas as possibilidades gráficas de forma independente da pronúncia, sem a valorização da relação letra e som que, quando acentuada nessa fase, apenas prejudica o processo. Bajard (2006, p. 499) ainda elucida que

Escrever uma palavra com o computador supõe manipular essas unidades gráficas. A relação da letra com o fonema passa assim para um segundo plano. Numa época em que as crianças usam o teclado antes do lápis e os adolescentes manipulam com habilidade o celular, no qual a mesma tecla comanda três ou quatro letras, é necessário estar atento ao funcionamento do sistema gráfico sem ficar preso exclusivamente a sua dimensão alfabética. Nessa perspectiva, todos os grafes (letra, minúscula, acento, pontuação, espaçamento) se tornam unidades de uma segunda articulação no nível visual.

Conforme destaca o autor, a escrita como sistema gráfico, oferecida visualmente na utilização do computador, se configura de maneira prioritária em detrimento da relação com a sonoridade. Nessa perspectiva, reconhece-se o potencial do computador como mais uma importante ferramenta a ser utilizada na alfabetização em meio a tantas outras já conhecidas e utilizadas pela escola. O uso dessa ferramenta coloca em destaque indícios sobre aspectos tanto físicos como cognitivos em relação aos atos culturais de ler e de escrever nesse suporte. Arena (2011, p. 38), ao analisar essa modalidade de escrita afirma que

Mais do que usar os dedos para escrever, em vez de três abraçadas ao lápis, as crianças podem perguntar sobre todos nos sinais do teclado e sobre todos os sinais na configuração da tela à espera da decisão de um clique do mouse. Mais que clicar, as crianças podem aprender a escrever para o outro, ver e ler para decidir, podem aprender, apesar dos controles didáticos, a transformar conduta herdadas e, sobretudo, abusar da modalidade escrita da linguagem.

Além de possibilitar uma diferente relação com os caracteres, o uso do computador possibilita para sujeitos, professores e alunos, novas concepções sobre a linguagem escrita. Por isso, o seu uso conciliado com as demais ferramentas só tem a contribuir com o processo de apropriação da língua escrita. Durante a pesquisa, ficou evidente a necessidade de utilização dos recursos disponíveis na sociedade em diálogo permanente com o processo de alfabetização, como é o caso do computador que tem modificado o processo de desenvolvimento das novas gerações.

Ao considerar a escrita como um sistema direcionado à visão humana, o desenvolvimento das ações com relação à escrita, bem como os recursos utilizados nesse estudo, independente de quais foram, tiveram todos como objetivo a valorização da configuração gráfica dos textos e de seus contextos. Permeados por todos os seus caracteres e não apenas letras, os textos foram, além de trabalhados, também expostos, com as marcas das crianças, para ficarem disponíveis para a visualização cotidiana. Bajard (2006, p. 499) destaca que na escrita existe

[...] antes de mais nada, um valor icônico. Isso quer dizer que qualquer grafe compõe uma imagem com seus vizinhos. Essa função ideográfica, universal, aproxima a escrita portuguesa não só das outras escritas alfabéticas, mas também das escritas consonânticas ou mesmo ideográficas (Sampson, 1996). O conjunto dos grafes compõe o sistema gráfico que opera semioticamente por

meio de uma dimensão ideográfica. Nessa abordagem, o sistema alfabético com suas relações fonográficas se torna um subconjunto do sistema gráfico. Todos os grafes possuem valor ideográfico, enquanto apenas uma parte deles possui valor sonoro.

Com a afirmação do autor, fica explícita a importância do valor icônico da escrita, constituída desde a antiguidade e historicamente definida por seus caracteres gráficos, que além de não possuírem a relação direta com a língua oral ainda provocam mudanças significativas no sentido da escrita por meio de suas diversas formas de utilização. “O código fonográfico é um subconjunto do código ortográfico.” (BAJARD, 2009, 192), portanto o trabalho na alfabetização com os caracteres não tem e jamais terá a correspondência fonográfica de forma integral.

A questão de algumas letras apresentarem relação com alguns sons se caracteriza como uma realidade, porém existem razões específicas para que nessa etapa do desenvolvimento infantil essa relação não seja privilegiada. Uma delas, segundo Bajard (2012, p. 86) é o fato de que a

[...] descoberta do sistema visual, por si só, permite o acesso a toda língua escrita, como mostra o uso da escrita do surdo. Para ele é a substituição da letra /e/ pela /o/ que transforma mãe em mão, e não a substituição de /ãe/ por /ão/ como na linguística clássica. De fato, podemos afirmar que todos os caracteres possuem um valor visual, enquanto apenas uma parte desse conjunto apresenta um valor sonoro. [...]

A outra razão da não pertinência de se relacionar letra e som no trabalho da alfabetização inicial apontada ainda pelo autor é o fato de que

[...] abordar as relações fonográficas entre letras e sons supõe distinguir o sistema gráfico do sistema fonológico, além de suas relações, trabalho nada simples. É possível realizar um trabalho poético fecundo sobre a música da língua paralelamente à abordagem visual da escrita sem tentar sistematizar as correspondências entre os dois sistemas. Não queremos deixar as crianças dentro de um labirinto – sistema gráfico, sistema fonológico e suas relações – que muito poucos mestres ou estudantes de universidade dominam. (BAJARD, 2005, p.31).

Acredita-se que apenas um trabalho desenvolvido com a iconicidade da escrita em enunciados completos poderá dar às crianças o acesso não apenas ao sistema escrito em sua totalidade, mas, concomitantemente, a compreensão do real motivo da existência da língua escrita, de sua verdadeira função. O texto possibilita a manifestação do discurso produzido, pois “[...] o texto é o tipo de unidade mais característica tanto da produção quanto da ‘recepção’ do discurso. É nele que se materializa.” (POSSENTI, 2012, p. 251).

Pode-se afirmar que, por meio da materialização do conteúdo de determinado discurso, o texto apresenta a possibilidade de expressão do pensamento humano e, ao mesmo tempo, de interpretação de quem o lê. Ao distinguir texto de discurso Fiorin (2012, p. 162) explica:

A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação: o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos. Por outro lado, certas relações que se estabelecem entre o texto e o discurso dão uma dimensão sensível ao conteúdo, porque ele não é apenas veiculado pelo plano da expressão, mas recriado nele.

Segundo o autor, pode-se pensar o texto como rica possibilidade ao leitor iniciante de apreender e de materializar seus discursos e o dos outros no processo de apropriação da língua escrita. Acredita-se que somente dessa forma concretiza-se uma alfabetização que seja realmente significativa porque nela os discursos seriam valorizados.

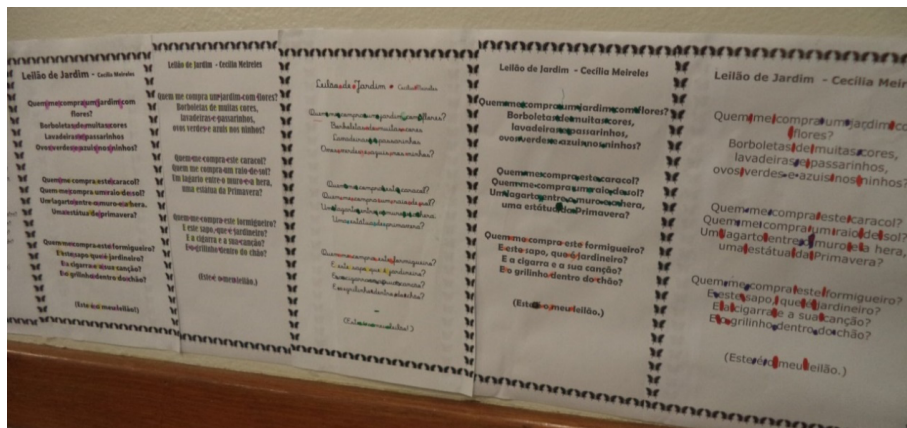
Infelizmente, o que presenciamos hoje na maioria das salas de alfabetização brasileiras são trabalhos que reduzem a escrita à representação da oralidade. Essa redução do sistema gráfico à oralidade, conforme defende o método fônico, faz com que a escrita não seja compreendida em sua complexidade, assim como ela realmente é constituída. Segundo Bajard (2006, p. 501)

Restrita às suas características grafonéticas, o sistema gráfico acaba se reduzindo ao sistema alfabético. Réplica da oralidade, a língua escrita não seria suscetível de ser submetida a uma semiótica, reduzindo-se assim à sua função de memória da oralidade. Não seria uma linguagem em si mesma; não teria capacidade de construir diretamente o pensamento.

Foi em consonância com o autor, entendendo que o sistema gráfico não se limita apenas ao uso das letras, mas composto não apenas por elas, mas pelo conjunto que elas compõem juntamente com o conjunto dos demais caracteres, que o presente trabalho valorizou, em vários momentos, os demais sinais gráficos, para além dos das letras, no contexto dos textos.

Após a atividade de marcação dos espaços em branco, realizou-se a atividade de projetar para os alunos o poema digitado em várias fontes de letras. Em seguida, a turma foi dividida em duplas e para cada uma delas foi oferecido o texto *Leilão de Jardim* digitado em uma fonte diferente para que fizessem as marcações dos espaços em branco entre as palavras. Nesse contexto, também foram feitas observações pelas duplas, tais como: *Vamos marcar todos os espaços! Agora é sua vez, já dei o enter! Este poema está cheio de espaços e de enters!*

Imagem 3 - Poema em diferentes fontes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A atividade de marcação dos espaços em branco, realizada pelas duplas, se concretizou como mais uma oportunidade de reconhecimento do texto em sua integralidade. Além de perceber o poema graficamente produzido em uma fonte diferente, as crianças puderam identificar as palavras por meio dos espaços.

Considera-se importante, ainda, afirmar que atividades como as duas apresentadas, de visualização do mesmo texto em diferentes fontes, tanto na projeção feita na lousa, em que a fonte do texto se transforma instantaneamente pelo comando do mouse do computador, e de fixação dos textos impressos na parede também em diferentes fontes, colocam a criança diretamente com

a situação real do mundo escrito, com a verdadeira forma em que os diversos textos se apresentam na sociedade. Smolka (2017, p. 37-38) ao discutir a Sociogênese e a História da aprendizagem da leitura e da escrita, levanta alguns questionamentos:

Como o mundo digital – o mundo na palma da mão, nas pontas dos dedos – afeta e constitui as relações sociais? E como essas condições impactam, afetam, constituem os modos de ensinar/aprender, os modos de alfabetizar nos dias de hoje? Como conceber a dimensão discursiva da alfabetização constituída no/pelo mundo digital? [...] É na contração ou na intensidade da memória/história que vou refletindo sobre como o trabalho de escritura, o ler e o escrever, se inscrevem no corpo e na atividade humana, (trans)formando-os; como aprender a ler e a escrever se inscreve no tempo, na história e na memória.

Tanto os questionamentos da autora como a sua expressão reflexiva sobre a apropriação da língua escrita ponderam sobre as diferentes formas de aprendizagem e de usos da linguagem que remetem também ao pensamento sobre seu ensino no contexto escolar. A autora, em diálogo com uma premissa de Platão - “[...] É para poder esquecer que aprendemos a escrever...” (Platão, 1994 Apud SMOLKA, 2017, p. 38) –, discute como essa preocupação se redimensiona e se apresenta contraditória na contemporaneidade:

Penso no conhecimento humano produzido e condensado em um dispositivo como um aparelho celular, que nos faz esquecer os modos e as condições de sua produção; arquiva, para nos deixar esquecer, números, nomes, datas, informações, e dispensa os modos de calcular e operar matematicamente; nos abre um mundo de contatos e nos dá acesso a um mundo de imagens e palavras; sintetiza, *abrevia* e simplifica modos de dizer. Pequeno artefato cultural, já totalmente integrado ao cotidiano de vida das pessoas e instituições, que (trans)forma, profundamente, os (sentidos dos) modos de lembrar, os modos de ler e de escrever. (SMOLKA, 2017, p. 38).

Ao refletir sobre a asserção platônica característica e pertinente à nossa época e indagar sobre a produção da *memória cultural*, Smolka possibilita a

retomada dos “[...] princípios da *sociogênese do desenvolvimento humano* e da *primazia do interdiscurso* - (que ancoram a alfabetização como processo discursivo), ressaltando a importância de teses cruciais formuladas por Vigotski.” (SMOLKA, 2017, p. 39). Ao rememorar dois aspectos muito presentes na teoria vigotskiana que são a *história* e o *princípio da significação*. Lembrando que esse último também é concebido na teoria bakhtiniana, a autora reafirma suas convicções apresentadas na década de 1980, considerando-as mais consistentemente sustentadas e ainda estimula o pensamento sobre as novas demandas à alfabetização. “É diante das condições da contemporaneidade, isto é, buscando objetivá-las, que se torna relevante repensar os *espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar*.” (SMOLKA, 2017, p. 40, grifo da autora).

Com base nesses apontamentos da autora e no aspecto apresentado por meio da teoria de Vigotski acerca do entendimento de que a aprendizagem e a educação precedem o desenvolvimento humano e, ainda na concepção volochinoviana de que “[...] o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual” (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 46), é que se entende como um desafio possível repensar o ensino dos atos culturais da leitura e da escrita em que a discursividade esteja em foco.

Conclusão

Por meio da valorização do discurso, compreendido como decorrência de sentido em que língua e ideologia se articulam, construído entre interlocutores, é possível pensar em diferentes modos de alfabetizar. Nas relações interdiscursivas, no trabalho de transformação das condições em que os atos culturais de ler e escrever realmente transformem a atividade mental por meio da linguagem verbal, das ações de pensar e falar mediadas pelos signos, enfim, por meio de um trabalho discursivo com o uso de textos foi possível materializar uma possibilidade metodológica que levasse em conta o uso da dupla caixa e a ampliar a noção de palavra no contexto da alfabetização.

As atividades desenvolvidas com esse texto e também com os outros, aqui não relatados, materializaram um trabalho com a língua constituído de sentidos ideologicamente singulares. Especificamente, durante as atividades realizadas com esse eixo, as crianças foram gradativamente percebendo a separação que existe entre as palavras e as letras, por meio dos espaços, que permitem a leitura, diferentemente do texto sonoro, em que as palavras são ouvidas/pronunciadas numa única cadeia sonora.

O desenvolvimento das atividades planejadas para este eixo evidenciou, no decorrer do processo, o que os estudos teóricos já haviam apontado sobre a importância de apresentar, desde o início do processo de alfabetização escolar, tanto as diferenciações entre as letras maiúsculas e minúsculas como da explicitação do espaço em branco e sua função de separar as palavras, definindo-as. Esse trabalho realizado partindo da materialização gráfica do texto se apresentou profícuo tanto para a aprendizagem da língua escrita como para a apreensão das possibilidades discursivas apresentadas.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Fapesp: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

_____. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, Marcos Daniel. (Org.). **O Uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. V.1, p.27-38.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, set./dez. 2006. p. 493-507.

_____. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo Cortez, 1999.

BARROCO, Sônia M. S.; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. 26 (1), 2014. p. 22-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIORIN, José L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: Brait Beth.; SILVA, Maria Cecília, S. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica. In: GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e a comunidade**. Porto alegre: Artmed, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre língua, texto e discurso. In: Brait Beth.; SILVA, Maria Cecília, S. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: editora 34, 2017.

Recebimento em: 03/03/2019.

Aceite em: 30/03/2019.

Peter Pan e infância eterna: sob o signo da criança heroica

Peter Pan and Eternal Childhood:
under the sign of the heroic child

Alberto Filipe ARAÚJO¹
Joaquim Machado de ARAÚJO²
Iduína MONT'ALVERNE³

Resumo

Este artigo traça o retrato de Peter Pan como criança que persiste em manter o estado de infância e apresenta a sua natureza mítica e arquetipal. Ancora-se nos contributos de Jung, da história da mitologia e da hermenêutica simbólica de Gilbert Durand. Das lições advindas da leitura e análise da obra de Barrie, é preciso recordar que as pessoas crescidas se esquecem de alçar voos, pois se afastam da imaginação, recalcam-na, recusam-na mesmo em nome da razão, do lado diurno, solar, patriarcal da vida, em detrimento do lado noturno, místico, lunar, matriarcal da vida.

Palavras-chave: Mitocrítica. Peter Pan. Infância Eterna. Simbolismo.

Abstract

This article traces Peter Pan's portrait as a child who maintains the state of childhood and analyses Peter Pan as a mythical and archetypal creature. The analysis is based on Jung's contributions, on myths and on the symbolic hermeneutics of Gilbert Durand. Analyzing Barrie's work, one must remember that grown people are afraid of taking risks, depart from the imagination, repress it, refuse it even in the name of reason on the diurnal, solar, patriarchal life, to the detriment of the nocturnal, mystical, lunar, matriarcal side of life.

Keywords: Mytocritics. Peter Pan. Eternal Childhood. Symbolism.

-
- 1 Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga – Portugal). Membro interno do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este trabalho é financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, com fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.
 - 2 Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto – Portugal).
 - 3 Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (Niterói – Brasil).

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 485-505	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

“Todas as crianças, excepto uma, acabam por crescer.”
(BARRIE, 2005, p. 5)

“– Que é isso de ser alegre, inocente e desprendido? Quem me dera poder ser todas essas coisas.”
(BARRIE, 2005, p. 215)

Peter Pan é a personagem criada por James Matthew Barrie (1860-1937) e dá o título à essa obra infanto-juvenil, datada de 1911, que teve a sua origem numa peça de teatro estreada no dia 27 de dezembro, no *Duke of York's Theatre* de Londres, e narra a história de Peter, que não queria crescer, refugiando-se, por isso, na *Terra do Nunca* – o domínio da utopia concebido como o território fértil da imaginação, ainda que tantas vezes patológica ou totalitária (RICOEUR, s. d., 373-385; RUYER, 1988, p. 3-125; SERVIER, 1985; WUNENBURGER, 1979, p. 118-137) –, e lá é possível viver na condição de criança (e viver aventuras intermináveis, numa espécie de presente eterno).

Essa sua condição de *Criança arquetipal* (JUNG, 1993, p. 105-144) caracteriza-se pela rejeição do crescimento e pela conseqüente perpetuação do estado da infância e remete para o arquétipo da *Eterna Juventude* ou do *Puer Aeternus* (YEOMAN, 1998; VON FRANZ, 1992; HILLMAN, 2004, p. 49-156), que tantas vezes se diz por um comportamento ingênuo (a faceta inocente, alegre, desprendida da infância...), e outras, por meio de comportamentos desconcertantes (a faceta narcísica, vaidosa da infância...). Trata-se de um arquétipo complexo que aborda a criança que não quer crescer ou do adulto que cresceu; entretanto, que mantém ainda traços pueris, no que tange à formação da sua personalidade e relação com o Outro. As suas características arquetípicas podem ser encontradas nos mitos gregos dos deuses Pã, Hermes e Dioniso e da figura mítica de Ícaro.

Este estudo ancora-se nos contributos junguianos e neojunguianos, de Marie-Louise Von Franz e James Hillman, da história da mitologia e da hermenêutica simbólica de Gilbert Durand. Na primeira parte, é apresentada a natureza arquetipal e mítica de Peter Pan como criança que receia tornar-se adulto e persiste em manter o estado de infância. Na segunda parte, é apresentado o olhar mítico, destacando os contributos da mitocrítica de Gilbert Durand. Na terceira, a figura central é a de Peter Pan, a criança heroica voadora, sob a sombra de Pã, Hermes e Ícaro. Finalizamos, na quarta parte, com algumas reflexões sobre os voos e as rasantes das experiências cotidianas.

Da natureza arquetipal e mítica de Peter Pan

Peter Pan é descrito como uma criança arrogante, que vive com as fadas e acompanha as crianças quando morrem “durante parte do percurso, para que elas não sentissem medo” (BARRIE, 2005, p. 14). Ele não havia crescido, disse Wendy confidencialmente à mãe (Sr.^a Darling), era física e mentalmente do seu tamanho; no entanto, era um “rapaz endiabrado [...]e desajeitado (...) [e, quando vinha ao quarto das crianças], tocava a sua flauta de Pã. (...) [e possuía um] pequeno corpo.” (idem, p. 15).

Na perspectiva junguiana, a *Criança arquetipal* aparece ligada ao pensamento mítico arcaico, ao arquétipo da mãe e, de algum modo, à felicidade paradisíaca. Podemos afirmar que esse tipo de *Criança* representa o “aspecto infantil pré-consciente da alma coletiva” (JUNG, 1993, p. 118), que corresponde ao estágio *urobórico* (condição paradisíaca do desenvolvimento da criança) de Erich Neumann: esse caracteriza-se por um “mínimo de desconforto e tensão e um máximo de segurança, e também pela unidade entre o eu e o tu, entre o *Self* e o mundo.” (NEUMANN, 1991, p. 14). Identificamos essa unidade com a realidade unitária do paraíso, cujos símbolos mais marcantes são o *refúgio*, o *lar original*, o *círculo*, a *esfera*, o *oceano*, o *lago* e por todas as imagens associadas ao mito do Paraíso, tais como as do andrógino, da vegetação luxuriante e dos frutos variados que lhes estão associados, das águas correntes, etc. “Infância é símbolo de inocência: é o estado anterior ao pecado, portanto, o estado edênico, simbolizado em diversas tradições pelo regresso ao estado embrionário, de que a infância está próxima. A infância é símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 240), e, na qualidade de “um verdadeiro *arquétipo*, o arquétipo da felicidade simples” (BACHELARD, 1984, p. 106).

Jung descreve as facetas da *Criança arquetipal* em estreita relação com as narrativas mitológicas sobre a infância dos deuses e heróis da mitologia universal, nomeadamente da grega. Também não é menos verdade que a riqueza dessas figuras míticas pode com rigor ser estudada e compreendida à luz do par fundador “*senex-puer*”, como sugere Hillman (2004, p. 49-156). Na verdade, as qualidades arquetípicas da Criança revelam-se pelas infâncias de vários deuses, como, por exemplo, de Hermes e de Dioniso, entre outros (ARAÚJO, 2004, p. 22-27; ARAÚJO; ARAÚJO, 2008), não pelo seu carácter biográfico, mas pela expressão da sua “essência”, que, como lembra Homero, não envelhece, não morre, porque é eterna (KERÉNYI, 1993, p. 44).

Do exposto, aquilo que importa ressaltar, lembrando a figura de Peter Pan, é que Peter, simbólica e arquetipicamente, é uma criança heroica, abandonada e invencível:

- **Peter Pan é uma criança heroica:** Peter é mais uma criança heroica do que divina, embora o herói esteja sempre muito próximo do divino, porque aquilo que é comum entre o “deus-criança” e “criança-herói” é o “nascimento milagroso e os destinos da primeira infância, o abandono e os perigos que os perseguidores lhes fazem passar. [...] O herói compreende no seu aspeto sobrenatural a essência humana e representa portanto uma síntese do inconsciente (‘divino’, quer dizer ainda não humanizado) e do consciente humano.” (JUNG, 1993, p. 124-125). Assim como há um outro traço clássico evidenciado por Jung, que afirma que “o principal trabalho do herói é o de vencer o monstro da e na obscuridade: é a vitória esperada e aguardada da consciência sobre o inconsciente. Dia e luz são sinônimos da consciência; noite e trevas são sinônimos do inconsciente.” (idem p. 126);
- **Peter Pan é uma criança abandonada:** a solidão, o abandono, a exposição, as ameaças e os perigos a que é sujeito por inimigos poderosos (no caso de Peter Pan, o Capitão Gancho), o isolamento, a ameaça de morte, o sentimento de orfandade, a insignificância, a rejeição da mãe são aspectos típicos do estado de abandono da criança: “o abandono, a exposição, as ameaças etc. pertencem, por um lado, ao desenvolvimento ulterior do princípio insignificante; por outro, ao nascimento misterioso e miraculoso.” (JUNG, 1993, p. 126);
- **Peter Pan é uma criança invencível:** se por um lado Peter, na qualidade de criança “insignificante”, vive sob ameaças numerosas, nomeadamente a de ser morto pelo seu grande inimigo, o Capitão James Gancho, por outro lado, ele também comunga do divino, dispõe “milagrosamente” de forças e de trunfos que ultrapassam a simples natureza humana, fazendo dele uma criança-herói: pelo contrário, a *criança* dispõe de forças superiores e que, de uma maneira insuspeita e apesar de todos os perigos sofridos, ela terminará por impor-se. Ela representa o impulso mais forte e o mais inevitável do ser, aquele que consiste em realizar-se a si mesmo (idem, p. 130).

O olhar mítico: o contributo da mitocrítica de Gilber Durand

Para melhor compreendermos quem é Peter Pan, necessitaremos seguidamente de interrogarmo-nos sobre as figuras míticas, deuses ou não, que melhor dão conta da sua natureza arquetipal, porque os arquétipos, para se fazerem ver e ouvir, necessitam do mito, que já é uma racionalização do semantismo arquetipal que está na gênese da ideia (DURAND, 1984, p. 64).

É graças à mitocrítica durandiana (DURAND, 1979a, 2000) que procuraremos detectar o conjunto de orientações mítico-simbólicas passíveis de serem encontradas na obra de J. M. Barrie. Como nos lembra Durand (2000, p. 198):

A mitocrítica permite-nos, por conseguinte, incidir o nosso olhar no olhar do texto até às últimas confrontações com o gesto dos heróis imemoriais e dos deuses. [...] O parentesco de todo o texto literário – oral ou escrito – com o mito parece-me, portanto, evidente, e legitima toda a tentativa de mitocrítica.

Peter Pan filia-se ao deus Pã (plano denotativo), que, por sua vez, achou graça e proteção de dois deuses maiores da mitologia grega: Hermes e Dioniso (plano conotativo). Se a esse conjunto de deuses juntarmos uma outra figura mítica grega, ainda que menor, a de Ícaro (filho do engenhoso arquiteto Dédalo) (FRONTISI-DUCROUX, 2000; DANCOURT, 2002; CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 372), podemos certamente ficar com um retrato mitológico satisfatório de Peter Pan. Desse modo, explica-se que compreenda primeiramente alguns traços principais do deus Pã e características tanto de Hermes como de Dioniso, assim como sugere a figura de Ícaro. Nesse contexto, podemos compreender melhor a personalidade e o comportamento mitológicos de Peter Pan se o filiar-mos, do ponto de vista denotativo, diretamente a Pã, que é o “deus-bode da natureza” (HILLMAN, 2015, p. 31-38), e, do ponto de vista conotativo, com Hermes, Dioniso e Ícaro. Foi abandonado à nascença pela sua mãe – que era uma ninfa – devido à sua forma, ao olhar terrível e barba espessa, depois de Hermes, seu pai, pô-lo ao colo rejubilante e conduzi-lo ao Olimpo, ocultando cuidadosamente o filho na pele aveludada de uma lebre.

Mas agradou mais a Dioniso, que depressa se reviu na figura do recém-chegado. Entre ambos os deuses depressa se estabeleceu uma afinidade e uma cumplicidade naturais, devido ao seu gosto pelos excessos: desejo sexual insaciável, gosto pela festa e pela noite, pelas sombras e pelo consumo de vinho, etc. O facto de o seu pai ter sido Hermes parece explicar a natureza hermesiana de Pã (tem a ver com aquele deus que comunica, que anuncia, que transporta mensagens, etc.). Tudo indica que Hermes, por meio de Pã, na sua qualidade de intermediário ou mediador, pretendesse estabelecer a transição entre os deuses de forma humana e os de forma animal.

Nesse contexto, Peter Pan aparece, do ponto de vista mítico, *filho* do deus Pã, com fortes influências dos deuses Hermes e Dioniso. Nunca será demais salientar que de Hermes terá herdado o seu lado mais pastoril e de Dioniso o seu gosto pelo

sombrio, pelo úmido, pelo ctônico e pelo culto do excesso polimórfico e instintivo, assim como o gosto pela música e gritos estridentes. Indiretamente, por ser filho de Hermes, que é um deus alado, terá supostamente como herança a qualidade da rapidez e da agilidade e, pelo menos em potência como uma possibilidade, a qualidade do voo. Também seria injusto esquecer que Peter Pan está ligado à figura mítica de Ícaro, que foi um dos primeiros homens, conjuntamente com seu pai Dédalo, que viveu a experiência sublime e estimulante de voar. Assim, Peter Pan, à semelhança de Ícaro, possui a qualidade mítica do voo com todas as implicações simbólicas e psicológicas que tal qualidade implica.

Entretanto, das muitas facetas de Peter Pan que poderíamos aprofundar, privilegamos neste estudo a faceta heroica e voadora.

Peter Pan, uma criança heroica voadora: sob a sombra de Pã, de Hermes e de Ícaro

Uma das marcas distintivas de Peter Pan é que possui a qualidade de voar, que é, como sabemos, um atributo divino, nomeadamente de Hermes. Também convém não esquecer que Peter tem um outro atributo hermesiano – o de guia. Se Peter herdou a qualidade de voar do deus Hermes, não é igualmente errôneo salientar que essa qualidade aparenta-o com Ícaro. A afinidade entre Peter Pan e Ícaro é que ambos são humanos e ambos voam, ainda que de modo diferente.

Essa sua qualidade é confirmada no capítulo IV, intitulado *O Voo* (BARRIE, 2005, p. 51-63), em que Wendy, John e Michael viajam para a ilha da *Terra do Nunca*, conduzidos por Peter Pan. Mesmo antes, no capítulo I, intitulado *O Peter*, escapa e aparece pela primeira vez (idem, 5-17). Lê-se que sobre ele “contavam-se estranhas histórias e que, quando as crianças morriam, ele as acompanhava durante parte do percurso, para que elas não sentissem medo.” (ibidem, p. 14). Essa função de acompanhar as almas é tipicamente uma das funções do deus Hermes na sua qualidade de psicopompo (aquele que guia a alma dos mortos entre os diferentes níveis) e é, nesse sentido, que Peter Pan é devedor do deus Hermes. Além desse atributo, que não é pequeno, Peter voa, sendo mesmo uma das suas maneiras preferidas de deslocar-se⁴, e esse atributo foi-lhe concedido muito provavelmente pelas fadas, visto que era na companhia delas que Peter

4 Um aspeto muito ligado ao voo e ao gozo que esse dava a Peter Pan, bem como a Wendy e seus irmãos (*op. cit.*, 2005, p. 51-63), é aquilo que Roger Cailliois (1990, p. 43-47) designou de *ilinx* (vertigem) como sendo uma das características, entre outras, do jogo.

vivia. Graças a esse pó mágico, proveniente das fadas, que Wendy e seus irmãos puderam voar (ibidem, p. 46-54):

Em vez de se dar ao incômodo de lhe responder, Peter pôs-se a voar em torno do quarto, atirando ao chão, de caminho, tudo o que estava em cima da prateleira do fogão de sala. [...] ninguém pode voar a não ser que lhe tenham soprado o pó das fadas. Felizmente, uma das suas mãos [de Peter] ainda estava coberta com esse pó, de modo que ele soprou algum sobre cada um deles, obtendo os resultados mais surpreendentes. [...] – Venham – disse ele, imperativamente, e começou a voar pela noite, seguido por John, por Michael e por Wendy. [...] Por fim, Peter dava um mergulho pelos ares para apanhar Michael, mesmo antes que ele pudesse estatelar-se no mar, e era bela a forma como o fazia. [...] Ele (Peter) podia voar bastante mais depressa do que eles, de modo que desaparecia com a velocidade de um tiro ao encontro de uma aventura qualquer que eles não iriam compartilhar com ele.

O simbolismo do voo é-nos dado pela asa que, por sua vez, reenvia ao verbo voar, que é sempre símbolo de levitação, de mobilidade, de elasticidade, instinto de ligeireza, de energia fácil, de desejo de verticalização, de ascensão, de purificação, de sublimação, o fálico em potência, de angelismo (DURAND, 1984, p. 144-145; CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 92-93):

[...] a asa é já um meio simbólico de purificação racional. [...] A asa é o atributo de voar, não do pássaro ou do inseto. [...] As imagens ornitológicas reenviam todas ao desejo dinâmico de elevação, de sublimação. [...] O devaneio da asa, do voo, é a experiência imaginária da matéria aérea, do ar – ou do éter – substância celeste por excelência.

O voo também simboliza os desejos voluptuosos, assim como pode exprimir a voluptuosidade purificada, e por isso pode ser belo (BACHELARD, 2004, p. 29-48; CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, 92-93):

O sonho do voo é o sonho de um sedutor *seduzindo*. [...] no mundo do sonho não se voa por que se tem asas, acredita-se nelas porque se voou. [...] O voo onírico é uma síntese da queda e da elevação. [...] O sonho do voo é o símbolo da

volúpia. [...] Para certas almas que têm uma vida noturna intensa, amar é voar; a levitação onírica é uma realidade psíquica mais profunda, mais essencial, mais simples que o próprio amor. Esta necessidade de aligeirar-se, esta necessidade de libertar-se, esta necessidade de absorver da noite a sua vasta liberdade, aparece como um destino psíquico, como a própria função da vida noturna normal, da noite repousante.

Peter Pan, por estas qualidades e por outras características, vive sob a influência do arquétipo da Criança (especialmente da faceta invencível ou heroica), do *puer aeternus* e dos deuses já referidos, nomeadamente de Hermes, além da figura mítica de Ícaro (BARRIE, 2005, p. 14-17, p. 36-38, p. 53, p. 145).

– Sim, ele é muito arrogante – [...] – Oh, não, ele não cresceu – assegurou-lhe Wendy, confidencialmente. – Ela queria dizer que ele era física e mentalmente do seu tamanho. [...] Era um rapazinho encantador, vestido com nervuras de folhas e coberto pela seiva que escorre das árvores, mas a coisa mais intrigante acerca dele é que ainda tinha os dentes de leite. Quando ele reparou que ela era uma adulta, rangeu essas pequenas pérolas. [...] – Que esperto que eu sou! – exclamou, muito convencido. – Oh, a esperteza que eu tenho!” É humilhante ter de confessar que esta presunção de Peter era uma das suas qualidades mais fascinantes. Para falar com toda a franqueza, nunca existiu um rapaz tão cheio de vaidade própria. [...] És um grande gabarola [disse Wendy a Peter] [...] Wendy, eu fugi no dia em que nasci. [...] – Foi porque ouvi o meu pai e a minha mãe – explicou ele, em voz baixa – a falarem acerca do que eu iria a ser quando fosse grande – disse ele, com muita emoção. – Quero ser sempre um menino e divertir-me. De modo que fugi para os Kensington Gardens e vivi muito tempo entre as fadas. [...] adorava a variedade e a brincadeira que num momento o pudesse interessar e que já não lhe interessaria tanto no momento seguinte. [...] Para lhe dar a entender que a sua (a de Wendy) partida em nada o afectava (Peter), começou a saltitar pelo local, brincando alegremente com a sua flauta de Pá. Ela teve de correr atrás dele, o que se tornou ridículo. [...] – Talvez ela (a mãe de Wendy) fosse dizer que eu estava mais velho e eu quero ser sempre um menino, para me divertir.

Apesar de todas as suas qualidades e atributos, mesmo sendo muito esperto e perspicaz, Peter confessava que a sua vida na *Terra do Nunca* era “muito solitária, pois não temos nenhuma companhia feminina” (idem, p. 40). A esse respeito, no capítulo X, intitulado *Casa Feliz* (ibidem, p. 127-136), parece-nos haver uma certa ambiguidade, como também é próprio do homem *puer*, do modo como Peter Pan encara Wendy. Se ela não esconde a sua paixão por ele, à semelhança da fada Sininho, sua rival amorosa, e mesmo a Açucena Alaranjada, já Peter, ao responder à pergunta de Wendy sobre os sentimentos que ele tinha por ela, não poderia ter sido mais desconcertante: “– Os de um filho dedicado, Wendy. – Era isso que eu pensava – disse ela, e foi sentar-se sozinha no lado oposto dessa divisão.” (ibidem, p. 134). Nesse contexto, percebe-se que Peter, mais do que uma apaixonada, mais do que viver um grande amor, ele, exprimindo uma carência extraordinária de *Anima* (HILLMAN, 1995; JUNG, 1995, p. 75-101, 55-99), deseja uma mãe, procura uma mãe como suplemento da sua alma carente de afeto maternal. Um sentimento mais natural, pois ele contava que, quando quis novamente regressar à casa materna, encontrou a janela fechada com grades e que havia já outro rapaz pequenino dormindo na sua cama. Para ele, essa imagem era a prova de que sua mãe havia se esquecido dele. Por isso, a sua incessante busca por uma nova mãe e não por um mero substituto maternal (outro traço do típico do *puer*), que, aliás, era partilhada por todos os meninos perdidos⁵ (BARRIE, 2005, p. 83-92, p. 220):

– Tenho ótimas notícias para vocês, meus rapazes – gritou ele. – Finalmente, pude trazer-vos uma mãe. [...] – E nós somos os seus filhos – acrescentaram os gêmeos. Em seguida, todos puseram um joelho em terra e, estendendo os seus braços na direção dela, pediram-lhe: – Oh, Senhora Wendy, queira ser nossa mãe. – Será que deveria? – perguntou a Wendy, muito sensibilizada. – É claro que isso seria muito agradável para mim, mas, tal como podem ver, sou apenas uma criança. Não tenho experiência. – Isso não tem importância – disse Peter, como se ele fosse a única pessoa presente que soubesse tudo acerca do assunto, embora fosse

5 O complexo maternal, ou seja, a carência do arquétipo da Mãe (e de uma forma mais lata, do arquétipo do feminino – *Anima*) estava presente em todos os meninos que viviam sob a proteção de Peter na ilha da *Terra do Nunca*: “– Uma senhora, enfim, para tomar conta de nós – disse um dos gêmeos. – E vocês mataram-na! (...) – Fui eu o responsável – disse ele (o Perde-Tudo), refletindo. – Quando as senhoras vinham até mim em sonhos, eu costumava dizer: ‘Linda mãezinha, linda mãezinha’, mas quando por fim veio uma, desfechei-lhe uma seta.” (*op. cit.*, 2005, p. 82, p. 134-135, p. 220).

quem, na verdade, soubesse menos. – O que precisamos é apenas de uma pessoa que faça de nossa mãe. – Oh, meu caro! – exclamou Wendy. – É isso mesmo que eu penso ser. – É, é – gritaram todos, ao mesmo tempo. – Nós reparamos logo nisso. – Muito bem – disse ela. – Farei o meu melhor”. – E a Açucena Alaranjada é a mesma coisa (perguntou-lhe Wendy). Há qualquer coisa que ela quer ser para mim, mas disse-me que não era ser minha mãe. – Não, de fato não é – observou Wendy, já um pouco assustada. [...] E então ele teve uma súbita ideia. – Talvez a Sini queira ser minha mãe. – Meu burro estúpido! – exclamou logo a Sininho, muito abespinhada.

– Regressei para vir buscar a minha mãe – explicou ele. – Para a levar para a Terra do Nunca. – Sim, bem sei – disse Jane. – Tenho estado à tua espera. [...] enquanto Jane, em camisa de dormir, voava solenemente em volta do quarto, em êxtase. Ela é a minha mãe – explicou o Peter [...] – Ele precisa tanto de uma mãe... – observou Jane. – Sim, eu sei – admitiu Wendy, um pouco desolada. – Ninguém o sabe tão bem como eu. – Adeus – disse Peter para Wendy.

Além disso, e é um dos traços do *puer*, é que Peter, ao contrário dos outros meninos perdidos, não diferenciava a realidade do faz-de-conta: “o faz-de-conta e a verdade eram uma e a mesma coisa. Isso inquietava-os por vezes, como quando tiveram de fazer de conta que já tinham jantado. Se eles não levassem essas brincadeiras a sério, ele batia-lhes nos nós dos dedos.” (BARRIE, 2005, p. 87). No entanto, quando a situação lhe exigia, Peter escolhia, talvez intuitiva e instintivamente, o combate heróico, como foi, por exemplo, o combate com os piratas na *Lagoa das Sereias*, no capítulo VIII (idem, p. 103-120), além de não tolerar a injustiça, aliás era mesmo um dos pontos sensíveis da sua personalidade (ibidem, p. 117-118). Ferido traiçoeiramente pelo capitão Gancho, exclamou heroicamente: “ – Morrer será, apesar de tudo, uma grande aventura.” (ibidem, p. 120). Peter Pan era naturalmente um herói, nomeadamente quando, imitando o tique-taque do crocodilo, entrou no *Jolly Roger* (o navio horrível dos piratas) do capitão Gancho para libertar as crianças prisioneiras (ibidem, p. 167-178). Até Peter ficou surpreendido de a sua imitação ter metido tanto medo nos piratas e no próprio Gancho (ibidem, p. 180). E, numa atitude típica de *puer*, exclamou: “– Como eu sou inteligente! – pensou logo, e fez sinal aos rapazes para que estes não o aplaudissem.” (ibidem, p. 180). Peter escondeu-se na cabine, que “estava negra como um poço” (ibidem, p. 183), do navio e à medida que os piratas entravam na cabine, nomeadamente o Bill Jukes, o Cecco, eram esfaqueados, enquanto

o pirata Ed Teynte era atacado no caso da proa, sem piedade, por Peter (muito provavelmente, também esfaqueado) (BARRIE, 2005, p. 180-183). Além disso, quando os piratas se preparavam para deitar, Wendy borda fora, Peter anunciou-se ao capitão Gancho e aos restantes piratas do seguinte modo: “– Peter Pan, o vingador! – foi a terrível resposta e, ao falar, retirou a capa.” (idem, p. 187).

Por outro lado, não fica difícil entender que Peter é um sedutor e usa a sua qualidade de voar, além de outras funções, para seduzir e encantar, especialmente Wendy: “Peter pôs-se a voar em torno do quarto, (...) – Que encantador! – disse Wendy. – Sim, sou encantador, sou mesmo encantador – disse-lhe Peter.” (ibidem, p. 52). No fundo, Peter vive os seus desejos voluptuosos, sublimando-os pela elevação que o próprio voo simboliza e vivendo os seus afetos ambigualmente com a fada Sininho e com Wendy. Desse modo, não obstante Peter Pan possuir a qualidade divina do voo, isso não faz dele necessariamente uma Criança Divina pela razão de que Peter não é filho de nenhum deus ou deusa. Por tudo aquilo que é dito na obra de J. M. Barrie sobre Peter Pan, encaramo-lo, do ponto de vista arquetípico, como uma Criança heroica, estando miticamente sob a influência dos deuses Pã (divindade das regiões montanhosas, que simboliza a natureza selvagem e instintiva⁶, pastoral e o pânico⁷), de Hermes (simboliza a fonte da vida masculina e guia das almas) e de Dioniso (simboliza a imagem arquetípica da vida indestrutível).

Sob a influência do arquétipo do *puer aeternus*, Peter é uma Criança heroica complexa e mesmo desconcertante. Peter Pan, sob o signo do *puer*, lança-se em aventuras de tipo heroico, mesmo que entre o *puer* e o herói haja sempre lugar para aspectos comuns e diferentes. Nos aspectos comuns, destacamos a solidão, a hiperatividade e ambos possuírem um espírito ascendente, ativo na procura intensa do transcendente, cujo traço de união é dado pela sua atitude em face da morte, uma espécie de desafio e deslumbramento. A morte aparece como algo que é simultaneamente fascinante e tremendo: “o heroísmo reflete um espírito ascendente, ativo na sua busca e transcendente (para além da vida, quer dizer na morte e na ilha dos Bem-Aventurados). Achamos estas características no *puer* que, por conseguinte, implica facilmente heroísmo.” (HILLMAN, 1978, p. 114-115).

No tocante às diferenças entre o herói e o *puer*, consideramos que são as virtudes civilizadoras e a ambição civilizadora (Hércules, Jasão e Teseu, por exemplo) que melhor ilustram o comportamento heroico (o herói é um poder da imaginação), enquanto o *puer* caracteriza-se pela odisseia do espírito, pela ambição

6 James Hillman, a esse respeito, escreve: “Pois, se Pã é o deus da natureza ‘dentro de nós’, então ele é o nosso instinto.” (2015, p. 47, 47-50).

7 O referido autor sublinha que uma das características do deus Pã é a do “pânico” (*op. cit.*, p. 33, 51-60).

criadora (filho do poder do espírito) e, por conseguinte, não é nem o modelo, nem o lugar definidos que o preocupam. Finalmente, a *hubris* do herói provém da sua ligação secreta com a mãe, enquanto a arrogância do *puer* reflete a sua convicção narcísica: ele é “a criança do espírito que traz ao mundo a mensagem do pai” (HILLMAN, 1978, p. 121).

Peter Pan manifesta um comportamento imaturo, narcísico, bem como revela uma grande dificuldade em desenvolver uma perspectiva adulta e lúcida/realista em face da vida e mesmo do futuro (caraterísticas do *senex*). Nesse contexto, Peter recusa crescer, recusa o mundo dos adultos, quer continuar sempre criança, mergulhado num mundo governado pela fantasia e pela imaginação que a ilha da *Terra do Nunca* simboliza, à semelhança da *Terra da Brincadeira*, de Pinóquio, enfim, uma espécie de paraíso utópico em que a diversão fosse a condição natural dos seus habitantes (um imenso parque de diversões – uma bricolândia).

Por isso, quando a mãe de Wendy (a Sr.^a Darling) lhe diz que gostaria de adotá-lo, Peter perguntou-lhe rapidamente (BARRIE, 2005, 209-210):

– E vai mandar-me para a escola? – perguntou-lhe Peter, sorrateiramente. – É claro. – E depois para um escritório? – Creio que sim. – Então, em breve, serei um homem. – Sim, já não faltará muito. – Eu não quero ir para a escola para aprender coisas sérias – disse-lhe ele, com muita convicção. – Não quero ser um homem. [...] – A Sr.^a Darling estendeu-lhe então os braços, mas ele recusou o seu abraço. – Mantenha-se longe de mim, minha senhora, ninguém vai me agarrar para me transformar num homem. – Mas onde irás tu viver? – Com a Sini, na casa que construímos para a Wendy. [...] – O que eu irei me divertir – disse Peter, sem desviar os olhos de Wendy.

Também, quando o capitão Gancho lhe perguntou quem Peter era, a sua resposta, bem à maneira de uma criança sob o signo do *puer aeternus*, foi a seguinte: “– Sou a juventude, sou a alegria – respondeu Peter de improviso. – Sou um passarinho que saiu do ovo.” (idem, p. 190). Também convém lembrar que, no tocante à recusa do crescimento, havia um interdito na Terra do Nunca imposto pelo capitão Peter Pan, que determinava que nenhum dos meninos perdidos poderia crescer e, quando isso parecia acontecer, “Peter dava-lhes um desbaste” (ibidem, p. 66). Toda a criança, ou adulto, que esteja sob a influência desse arquétipo, tem sempre um comportamento complexo e não linear, o que torna naturalmente difícil compreender muitas vezes o seu comportamento, quantas vezes, errático, surpreendente, misterioso, arrogante, vaidoso, narcísico, etc.

No entanto, o comportamento de Peter Pan possui um denominador comum, que é o de ele ser ainda uma criança e ser também um herói. Pela sua faceta heroica, pertence ao Regime Diurno do imaginário com as suas “estruturas heroicas” (DURAND, 1984, p. 202-225)⁸ e, como é criança, pertence ao Regime Noturno com as suas “estruturas místicas” do imaginário (idem, p. 307-320)⁹. Por um lado, Peter Pan é uma criança solitária, exposta, abandonada, invencível e que vive num eterno presente, ou seja, denota dificuldade em (com)viver com o tempo (passado, presente e futuro): Peter “não tinha a noção do tempo” (BARRIE, 2005, p. 211). A sua memória estava fixada fundamentalmente no presente¹⁰, pois esquecia-se rapidamente de tudo (idem, p. 212-213):

– Eu esqueço-me sempre deles, depois de os matar – respondeu-lhe ele, com um encolher de ombros. Quando ela expressou certas dúvidas acerca do fato de Sininho ficar contente por vê-la, ele perguntou-lhe: – Quem é Sininho? [...] – Há tantas... – disse ele – acho que ela já não deve estar viva. [...] Peter acabou por vir para a próxima limpeza da Primavera e, coisa estranha, nunca se deu conta de que se tinha esquecido de um ano.

Por outro lado, Peter Pan é um herói estranho, quase que diríamos um anti-herói, porque no final ele acaba por não matar o capitão Gancho (simbolizando o monstro) (AA.VV, 1975), como tudo o indicaria, antes o empurra para o mar,

-
- 8 Gilbert Durand colocou estas estruturas “esquizomorfas” no Regime Diurno do imaginário: a primeira caracteriza-se pelo autismo, a segunda caracteriza-se pela desagregação e a terceira caracteriza-se pelo “geometrismo mórbido” (DURAND, 1984, p. 209-214). Esse regime caracteriza-se por “este racionalismo extremo e, no limite, ‘mórbido’ evidencia as estruturas esquizomorfas do Regime Diurno da representação. [...] Poder-se-ia definir o Regime Diurno da representação como o trajeto representativo que parte da primeira e confusa glosa imaginativa enxertada nos reflexos posturais, até à argumentação de uma lógica da antítese e ao ‘fugir daqui’ platónico” (*op. cit.*, p. 209 e 215).
- 9 Sobre a natureza desse tipo de estruturas, Gilbert Durand diz o seguinte: “porque estas imagens noturnas de encaixamento, de intimidade, estas sintaxes de inversão e de repetição, estas dialéticas do voltar para trás (*rebroussement*) incitam a imaginação a fabular uma narrativa que integre as diversas fases do retorno. A imaginação noturna é, assim, naturalmente levada da quietude da descida e da intimidade que a taça simboliza, à dramatização cíclica, na qual se organiza um mito de retorno, mito sempre ameaçado pelas tentações de um pensamento diurno do retorno triunfal e definitivo. O redobramento do continente pelo conteúdo, da taça pela beberagem, leva irresistivelmente a atenção imaginária a concentrar-se na sintaxe dramática do fenômeno, do mesmo modo que no seu conteúdo intimista e místico.” (*op. cit.*, p. 320).
- 10 Afirmamos que ele vivia sobretudo o presente na medida em que, acreditando ou não naquilo que contava, lembrava-se da sua mãe dizendo “– Há muito tempo – disse ele –, costumava pensar que a minha mãe deixaria sempre a janela aberta para mim.” (BARRIE, 2005, p. 141).

onde James Gancho é devorado sim por um verdadeiro monstro – o crocodilo (BARRIE, 2005, p. 192):

[...] vendo Peter a voar pelos ares, convidou-o, com um gesto, para que este usasse o pé. Fez com que Peter lhe desse um pontapé em vez de uma facada. Por fim, Gancho obtivera a benesse que tanto desejara, ironicamente, e foi contente para as fauces do crocodilo. Assim pereceu James Gancho.

Do exposto, constata-se que Peter Pan, como seria provável, não mata o capitão Gancho com a sua espada, tanto mais que Peter “era um ótimo espadachim e esgrimia com uma rapidez estonteante” (idem, p. 189). O que acontece é que se assiste a uma eufemização da morte de James Gancho, talvez por Peter, que não simpatizava com ele, estar contente “por saber que, apesar de tudo, ele era um indivíduo fiel às tradições da sua raça.” (ibidem, p. 191). Essa eufemização teatralizada da morte de James Gancho contribui para que Peter Pan fugisse ao protótipo padrão do herói típico do Regime Diurno. A esse respeito, importa recordar que um dos traços mais marcantes que Gilbert Durand (1979, p. 121-122) atribui à imaginação simbólica é a função eufemizante entendida não como

[...] um simples ópio negativo, máscara que a consciência ergue em face da horrenda figura da morte, mas pelo contrário dinamismo prospectivo, que através de todas as estruturas do projecto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo. [...] Contudo, essa mesma eufemização submete-se ao antagonismo dos regimes do imaginário. (...) o eufemismo diversifica-se, à beirada retórica, em antítese declarada, quando funciona em Regime Diurno, ou pelo contrário, pelo desvio da dupla negação, em antífrase, quando depende do Regime Noturno da imagem

Por outras palavras, podemos afirmar que Peter Pan eufemizou paradoxalmente a morte do seu maior e principal inimigo Gancho ao ter recusado, num dos momentos derradeiros da sua existência, trespassá-lo pela espada. Esse seu ato eufemístico adquire mais relevância pelo fato de a espada ter um simbolismo fortemente heroico e estar destinada, pela própria natureza, a cortar, a separar, a ferir e matar o outro (adversário humano ou monstro que seja...). Assim, esse tipo de arma permanece como sendo uma das armas mais

emblemáticas das estruturas heroicas com os seus símbolos diairéticos de corte, de clareza, de pureza, de separação, de luz, de purificação: “a espada é, portanto, o arquétipo em direção ao qual parece orientar-se a significação profunda de todas as armas, e sobre este exemplo vê-se como ligam inextricavelmente numa sobredeterminação as motivações psicológicas e as intimações tecnológicas.” (DURAND, 1984, p. 185). A espada estabelece, isomorficamente, a relação entre a verticalidade, a transcendência e a virilidade.

Nesse contexto, Peter Pan afirma-se, por um lado, como uma Criança heroica, invencível, mas, por outro lado, como está sob a influência arquetipal do *puer aeternus*, Peter é *malgré-lui* um herói de tipo lunar, místico, enfim marginal em face da ortodoxia do Regime Diurno do imaginário (idem, p. 67-215) em que a espada simboliza a arma heroica por excelência estudada por Gilbert Durand nos “símbolos diairéticos” (ibidem, p. 178-202). As armas cortantes que separam o bem do mal representam esse tipo de símbolos. Nessa perspectiva, Durand salienta que “a arma de que o herói se encontra munido é, assim, ao mesmo tempo símbolo de potência e pureza.” (ibidem, p. 181). Dessa forma, explicita que “o herói puro, o herói exemplar, continua a ser o matador de dragões.” (ibidem, p. 188).

Nesse contexto, podemos finalmente defender a ideia de que Peter Pan, ao não utilizar a sua arma heroica para matar o capitão Gancho (símbolo do dragão) e entregá-lo à morte indiretamente, deixa-se influenciar arquetipicamente pela Criança, que ele, no fundo, é, carente de uma mãe e sofre, como diria Von Franz (1992, p. 13), de um complexo materno. Desse modo, não é por acaso que, quer a Mãe, quer a Criança, são arquétipos “substantivos” do Regime Noturno do imaginário (DURAND, 1984, p. 217- 433), deixando-se ambos tipificar pelas “estruturas místicas” (idem, p. 307-320) desse mesmo regime.

Dessas estruturas, destacamos aquela que melhor dá conta da natureza de Peter Pan, a quarta estrutura do Regime Noturno, que é a da “miniaturização” (*gulliverização*) (ibidem, p. 315-319)¹¹, ou seja, aquela que valoriza o reduzido, o pequeno, a substância íntima, o microcosmo, que possui uma visão liliputiana da vida e da própria existência. O que significa, portanto, que Peter, além de caracterizar-se por essa *gulliverização*, é governado predominantemente pela dominante digestiva, com tudo aquilo de tátil, de olfativo e de gustativo que essa dominante implica, em que os verbos descer, possuir, penetrar são

11 Importa salientar que nesse tipo de estrutura há “uma inversão completa de valores: aquilo que é inferior assume o lugar do superior, os primeiros tornam-se os últimos, o poder do pequeno esmaga a força do gigante e do ogre.” (DURAND, 1984, p. 317).

subsumidos por um *schème*¹² verbal mais *lato*, que é o verbo confundir. É de notar que esse é um verbo de arquétipos *epitéticos* (profundo, calmo, quente, íntimo e escondido) e de arquétipos *substantivos* (o Microcosmos, a Criança, a Mãe, a Casa, o Centro, o Recipiente, entre outros). E vimos bem como, ao longo da obra de Peter Pan, muitos desses elementos estão presentes e outros são mesmo incontornáveis, nomeadamente os elementos da casa e da mãe e da recusa do crescimento. Recordamos, a propósito da casa, que os meninos perdidos viviam numa casa “debaixo do chão” (BARRIE, 2005, p. 93-101) e que nela se entrava por meio dos buracos existentes em sete grandes árvores que davam, por sua vez, acesso à sua casa subterrânea. Essa descrição representa bem a importância que os arquétipos *substantivos* do Regime Noturno do imaginário desempenham na compreensão simbólica da obra de J. M. Barrie.

Algumas considerações: dos voos e das rasantes nas experiências cotidianas

Complementarmente aos aspetos simbólicos apontados, queremos finalizar recordando que Peter Pan, segundo Barrie (2005, p. 15-17), era um :

[...] rapaz endiabrado (...) e desajeitado (...) [e quando vinha ao quarto das crianças] tocava na sua flauta de Pã. (...) [e possuía um] pequeno corpo. (...) um rapazinho encantador, vestido com nervuras de folhas e coberto pela seiva que escorre das árvores, mas a coisa mais intrigante acerca dele é que ainda tinha os dentes de leite. Quando ele reparou que ela era uma adulta, rangeu essas pequenas pérolas .

Além disso, voava e acompanhava as crianças quando morriam “durante parte do percurso, para que elas não sentissem medo” (idem, p. 14). Peter não tinha crescido, disse Wendy confidencialmente à sua mãe (Sr.^a Darling), era física e mentalmente do seu tamanho. O conjunto dos aspetos agora assinalados

12 *Schème* é uma noção nuclear no pensamento de Gilbert Durand que, em nosso entender, não tem tradução na língua portuguesa, embora Hélder Godinho, o tradutor das *Structures Anthropologiques de l'Imaginaire* para português, tenha traduzido por *esquema*. Nós mantemos o termo no original, remetendo para o conceito definido do seguinte modo por Gilbert Durand: “*Le schème est une généralisation dynamique et affective de l'image, il constitue la factivité et la non-substantivité générale de l'imaginaire. (...) Ce sont ces schèmes qui forment le squelette dynamique, le canevas fonctionnel de l'imagination.*» (op. cit., p. 61).

remetem denotativa e conotativamente, como sublinhamos, para os deuses Pã (o deus-bode da natureza) e Hermes (o deus guia, que acompanha e voador). Peter Pan, à semelhança de Pã, age instintivamente e vive muito no e pelo instinto e, por isso, ele lança o pânico e delicia-se quando o espalha pelo seu comportamento instintivo (HILLMAN, 2005, p. 47-60). Quando falamos do instinto de Peter, falamos de *pathos* e daí compreendermos que o seu *habitat* predileto seja a natureza selvagem, onde ele gosta de passear e onde se desenrolam muitas das suas aventuras. À semelhança de Pã, Peter é uma *criança abandonada* e é *bem-querido pelas fadas* (e Pã era *benquistado pelos deuses*). Se o deus Pã agradou a todos os deuses do Olimpo, Peter Pan agradava a todos os meninos não crescidos... Tinha a sua companhia, mas sentia-se só, exposto, abandonado, daí o agarrar-se tanto a Wendy, ela mesma símbolo maternal e reflexo da sua *anima*, como o naufrago se agarra à tábua no alto mar.

O deus Pã representava a voz criativa da natureza, à sua semelhança. Quando Peter se aproximava da ilha da *Terra do Nunca*, ela renascia, para além de tocar na sua flauta (BARRIE, 2005, p. 65):

Ao sentir que Peter estava a regressar, a Terra do Nunca despertou mais uma vez para vida. (...) Quando ele está fora, tudo na ilha é muito sossegado. As fadas dormem mais uma hora de manhã; os animais selvagens tratam das suas crias; os peles-vermelhas alimentam-se fartamente, durante seis dias e seis noites; e, quando os piratas e os meninos perdidos se encontram, apenas mordem o polegar, em frente uns dos outros. Porém, com a chegada de Peter, que detesta a letargia, está tudo, mais uma vez, muito agitado. Se pusessem agora os vossos ouvidos contra o chão, ouviriam toda a ilha a fervilhar de vida.

Não obstante essas afinidades entre o deus Pã e Peter Pan, nós defendemos a ideia de que a obra de J. M. Barrie representa uma leitura sublimada do deus Pã e das suas características. Ambos são criaturas que não existem no mundo natural, a sua natureza é inteiramente *imaginal* e deve ser compreendida como tal, ou seja, como imagens como dados primários da psique (HILLMAN, 2005, p. 39-45). Conotativamente, Peter Pan não pode ser dissociado de Hermes, que é, aliás, patrono do deus Pã, “o que concede aspectos herméticos às ações de Pã” (idem, p. 35): Peter, como Hermes, acompanhava as crianças quando morriam (a qualidade hermesiana de psicopompo) e possuía a qualidade do voo, que lhe permitia ligar o céu e a terra, comunicar com esses dois planos de modo igual. Resumindo: Peter Pan era uma síntese de Hermes e de Dioniso, os deuses que mais graça acharam a

Pã; contudo, é Dioniso quem, sob a forma de Pã, parece prevalecer em Peter em detrimento da influência e dos atributos de Hermes, revelando-se sob os aspectos da diversão, do grito, do pânico, da música, da alegria, da natureza selvagem, da solidão sombria e noturna, do *pathos*.

Por fim, convém não esquecer jamais, como declara J. M. Barrie, que “só as crianças alegres, inocentes e desprendidas conseguem voar.” (BARRIE, 2005, p. 215). As pessoas crescidas esquecem-se de voar, ou seja, afastam-se da imaginação, recalcam-na, recusam-na mesmo em nome da razão, do lado diurno, solar, patriarcal da vida em detrimento do lado noturno, místico, lunar, matriarcal da vida. E quando se esquecem de voar, começam a sofrer de “hipotrofia das imagens” (WUNENBURGER, 1991, p. 82), ou seja, tornam-se

[...] seres astênicos ou esquizoides, sofrendo de uma desvitalização da sua personalidade, fixando-se em torno de imagens pobres, estereotipadas, deterioradas, que aniquilam toda a capacidade de variação e de inovação poéticas, a favor de uma racionalização abstrata, mórbida, impermeável à duração, à pluralidade, ao conflito das coisas.

Metaforicamente, e usando as próprias palavras de Wendy, esse sofrimento advém-lhe, como mencionado anteriormente, das pessoas crescidas terem esquecido de voar: “ – E porque se esquecem elas? [pergunta Jane à sua mãe] – Porque já não são alegres nem inocentes nem desprendidas [respondeu-lhe Wendy].” (BARRIE, 2005, p. 215). E aqui, de novo, surge Peter Pan para sempre nos recordar de que nunca devemos esquecer de voar, ou seja, de imaginar, porque quando tal sucede a algum de nós, à semelhança de Ícaro, corremos o sério risco de desposar o infortúnio de nunca chegar à Sicília geográfica e, muito menos, a uma qualquer *Terra do Nunca* mítica, senão mesmo *imaginal* (CORBIN, 1964, p. 3-26; HILLMAN, 2004, p. 39-45).

Em face disso, tecendo ainda essa prosa, é mister (re)pensar nos alimentos com os quais nutrimos a imaginação. É nos voos e nas rasantes das experiências cotidianas, é nesse flunar entre nuvens que alimentamos e enriquecemos a nossa alma, o nosso imaginário. E somente nos permitindo a alçar voos é que podemos transitar entre o prosaico (a razão, o denotativo) e o poético (o sentir, o conotativo) da vida e, assim, nos tornarmos seres humanos mais compreensivos e tolerantes.

Segundo Jung (2014, p. 232):

[...] possuímos a metade da coisa. A imagem do mundo é a metade do mundo. Quem possui o mundo, mas não sua imagem, possui só a metade do mundo, pois sua alma é

pobre e sem bens. A riqueza da alma consiste de imagens. Quem possui a imagem do mundo possui a metade do mundo, mesmo quando seu humano é pobre e sem bens. Mas a fome transforma a alma em fera que engole o prejudicial e com isso se envenena. [...] É sábio alimentar a alma [...]

Caso contrário – adverte (idem) – a criação de demônios e de dragões surge no coração – que já não mais voa. E, para nutrir a alma, flamar sobre esparsas nuvens num voo que traz um acalanto para o coração é preciso – exato e necessário.

Referências

AA.VV. Le monstre (1). Présence du monstre – mythe et réalité. **Revue Circé**. Paris: Lettres Modernes, 1974.

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**. Da criança mítica às imagens da infância. Maia: Instituto Superior da Maia/ISMAI, 2004a.

_____. **Figuras do Imaginário Educacional**. Para um Novo Espírito Pedagógico. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Da criança real e da infância imaginal. Desafios para a Pedagogia. In: **I Congresso Internacional de Estudos da Criança. Infâncias Possíveis, Mundos Reais**. Braga: Universidade do Minho [CD- ROM], 2008.

BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. 8. ed. Paris: PUF, 1984.

_____. **L'Air et les Songes**. Essai sur l'imagination du mouvement. Paris: Librairie José Corti/Livre de Poche, 2004.

BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Lisboa : Cavalo de Ferro, 2005.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CEIA, Carlos. “Herói”, E-Dicionário de Termos Literários (Org.). Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CORBIN, H. Mundus imaginalis ou l'imaginaire et l'imaginal. **Cahiers Internationaux de Symbolisme**, n. 6, 3-26, 1964.

CHEVALIER, J. ; GHEERBRANT, A. **Dicionário dos Símbolos**. Lisboa: Teorema, 1994.

DANCOURT, Michèle. **Dédale et Icare**. Paris: CNRS Éditions, 2002.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. Lisboa: Arcádia, 1979.

_____. **Figures mythiques et visages de l'œuvre**. De la mythocritique à la mythanalyse. Paris: Berg International, 1979a.

_____. **Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire**. Introduction à l'archétypologie générale. 10. ed. Paris: Dunod, 1984.

_____. **Champs de l'imaginaire**. Textes réunis par D.Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

_____. **Introduction à la Mythodologie**. Mythes et Sociétés. Paris: Albin Michel, 2000.

_____. **O Imaginário**. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

FRANZ, Marie-Louise Von. **Puer Aeternus**. A luta do adulto contra o paraíso da infância. São Paulo: Paulus, 1992.

FRONTISI-DUCROUX, Françoise. **Dédale**. Mythologie de l'artisan en Grèce ancienne. Paris: La Découverte Poche, 2000.

HILLMAN, James. **La Grande Mère, Le Fils, le Héros et le Puer**. Pères et Mères. Paris: Éditions Imago, 1978.

_____. **Anima**. Anatomia de uma noção personificada. 10. Ed Cultrix, 1995.

_____. **La Trahison et autres essais**. Paris: Manuels Payot, 2004.

_____. **Pá e o Pesadelo**. São Paulo: Paulus, 2015.

JUNG, Carl Gustav. **L'Ame et la Vie**. Paris: Buchet/Chastel, 1965.

_____. Contribution à la psychologie de l'archétype de l'enfant. **Introduction à l'essence de la mythologie**. Paris: Payot, 1993.

_____. **Les Racines de la Conscience**. Études sur l'archétype. Paris: Buchet/Chastel, 1995.

JUNG, Emma. **Animus e Anima**. São Paulo: Cultrix, 1995.

KERÉNYI, Charles. **De l'origine et du fondement de la mythologie**. Introduction à l'essence de la mythologie. Paris: Payot, 1993.

NEUMANN, E. **A criança:** estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento desde o início de sua formação. São Paulo: Cultrix, 1991.

RICOEUR, Paul. **Do Texto à Acção.** Porto: Rés-Editora, s/d.

RUYER, Raymond. **L'Utopie et les Utopies.** Brionne: Gérard Monfort, 1988.

SERVIER, Jean. **L'Utopie.** 2. ed. Paris: PUF, 1985.

YEOMAN, Ann. **Now or Neverland.** Peter Pan and the Myth of Eternal Youth. A Psychological Perspective on a Cultural Icon. Toronto: Inner City Books, 1988.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **La fête, le jeu et le sacré.** Paris: Jean-Pierre Delarge, 1977.

_____ **L'Imagination.** Paris: PUF, 1991.

_____ **L'utopie ou la crise de l'imaginaire.** Paris: Jean-Pierre Delarge, 1979.

Recebimento em: 04/12/2018.

Aceite em: 05/01/2019.

Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación

Topias, utopias and heterotopias. Notes on places and
modalities of teaching practice within the training environment

Paula Cristina RIPAMONTI¹

Resumen

El artículo ofrece una reflexión acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. La intención es articular notas de índole crítica que puedan abrirnos a otras acciones en los trayectos de formación de formadores, desde un pensamiento situado y singular, sin pretensión de generalización y atendiendo al ejercicio docente como una praxis de recomienzos. A partir de un texto de Foucault que caracteriza las heterotopías como contraespacios, reales y posibles, el trabajo analiza las narrativas como modalidad de formación que incluye otras textualidades así como lugares compartidos de aprendizaje (comunidades de indagación).

Palabras clave: Práctica docente. Heterotopías. Narrativas. Comunidad de indagación.

Abstract

This article proposes to analyze the place and modalities of teaching practice within the training environment. The aim is to integrate critical notes that can lead us to perform other actions in the teaching training journey from a situated and singular thought, without generalizing and taking the act of teaching as a restart activity. Based on a Foucault text that characterizes heterotopias as the other space, actual and possible, this job studies narratives as a training modality that includes other textualities as well as shared learning places (communities of inquiry).

Keywords: Teaching Practice. Heterotopias. Narratives. Community of Inquiry.

1 Profesora en Filosofía (FFyL, UNCuyo), Especialista en Docencia Universitaria, con Postítulo en Investigación Educativa con enfoque socio-antropológico (CEA, UNCórdoba y MECyT de la Nación) y Doctoranda en Filosofía (FFyL, UNCuyo). Actualmente desempeña como Docente de la cátedra Antropología Filosófica (FFyL, UNCuyo) y de Introducción a la Antropología y Problemática del conocimiento (Escuela Normal Superior 9-001, IES). Secretaria Académica de la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza (período 2003-2007). E-mail: paularip@speedy.com.ar

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 507-520	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Un “entre” como punto de partida

El objetivo de la presente reflexión es pensar ciertos sentidos del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. La intención es articular algunas notas de índole crítica que puedan abrirnos a otras acciones y textualidades en los trayectos de formación de formadores, desde un pensamiento situado y singular sin pretensión de generalización y atendiendo al ejercicio docente como una praxis de recomienzos.

La educación en sentido amplio, es decir el campo constituido tanto por instituciones, discursos, prácticas como sujetos, etc., nada entre dos orillas. Una que la ubica dentro del sistema socio-político-cultural vigente y pone la mirada en su función reproductiva o normalizadora y otra, que la concibe como anti-destino, como lugar de la igualdad, como posibilidad de cambio o transformación y la dota de una finalidad liberadora, emancipadora es decir, de una función utópica. Ambas miradas poseen una vasta literatura de desarrollo, discusiones e interpelaciones.

En el marco de los recorridos curriculares de las carreras docentes², las denominadas prácticas constituyen un campo complejo, piedra de toque de las trayectorias teóricas previstas y reales como de la pretendida calidad de la formación de las/os futuras/os docentes para desempeñarse profesionalmente en el sistema educativo. Por esto, su presencia, lugar, sentido y aporte a la formación ha

2 En Argentina el sistema de formación docente es dual, es decir, está a cargo de diferentes instituciones: universidades e institutos de educación superior. Y si bien poseen elementos comunes como el hecho mismo de formar y otorgar títulos con competencia para el ejercicio de la docencia en el sistema educativo (esto en el marco de la Ley Nacional de Educación N°26.206), también poseen aspectos diferenciales. Uno de ellos tiene que ver con las políticas educativas. Las universidades son autónomas y poseen espacios propios de elaboración de orientaciones pedagógico-curriculares y consensos. Por su parte, los institutos dependen de las provincias y de los marcos de referencia avalados por el Consejo Federal de Educación, constituido por las/os ministras/as de educación del país. En términos de organización y gestión curricular de cada institución, las diferencias se extienden y las brechas existentes en aspectos referidos a financiamiento, condiciones materiales y estructurales de funcionamiento del sistema formador son importantes. La formación docente se realiza a través de carreras de grado (universidades) o lo que se denomina formación inicial (institutos superiores) y se complementa y continúa a lo largo del ejercicio de la profesión a través de posgrados (especializaciones, maestrías, doctorados), postítulos, cursos de desarrollo profesional continuo y certificaciones para quienes no poseen titulación docente. En el país hay 1344 institutos con carreras docentes de los cuales el 58% son de gestión estatal. En el año 2017, cuentan con 604.003 estudiantes (80% asiste a instituciones estatales), de los cuales el 75% lo constituyen mujeres y hubo 51030 egresados de grado y 40179 en posgrados y postítulos (según Anuario estadístico 2017). En cuanto a las Universidades nacionales más del 50% forman docentes (según datos del Consejo Interuniversitario Nacional -CIN), de acuerdo con ANFHE, 33 lo hacen en las disciplinas sociales y humanísticas (<http://www.anfhe.org.ar/paginas/institucional/integrantes.html>).

convocado muchas de las discusiones y reformas normativas y curriculares de los últimos años³. El Campo de la Práctica es un espacio de frontera y de circulación, es el “lugar” constituido por varios lugares, mixtura entre institución formadora y escuelas del sistema educativo donde se realizan experiencias formativas, escuelas a las que denominamos asociadas (o escuelas destino) y que se instituyen como parte del proceso educativo, y por esto, son co-formadoras.

Es en esos espacios de las prácticas donde es posible visibilizar la suerte de batalla irresoluble en la que el sistema justifica su existencia a la vez que advierte de su potencial reproductor y busca afirmarse en su rol en la mejora de la sociedad en la que se inscribe, entre otros resultados. Esto aparece fuertemente y de modo explícito en los trayectos formativos, en especial en los espacios que deben mixturar la transmisión de teorías pedagógicas, estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con su planificación en vistas a la gestión de intervenciones áulicas. Generalmente, estas prácticas se organizan bajo el mandato de ajustarse a las formas instituidas de enseñar en las escuelas pero con el afán de garantizar propuestas innovadoras, creativas, exitosas.

No son pocas las tensiones existentes entre la enciclopedia ofrecida desde los programas de los diferentes cursos o módulos, que hablan de cambios de paradigmas, de transformación, de ejercicio crítico y hasta de emancipación y liberación y las unidades curriculares que tienen a su cargo acompañar las primeras experiencias docentes, orientar el ingreso a las instituciones y definir lenguajes y formas de planificación de las mismas. En estas últimas, una suerte de colonización de la praxis termina organizando las prácticas de modo orgánico con lo previsto por el sistema, normativa y consuetudinariamente, en un claro ejercicio de “habitus”, como lo podríamos describir siguiendo a Bourdieu⁴.

En contextos críticos y ante sucesos sociales y políticos que nos desplazan de la monotonía de la vida cotidiana, por ejemplo, desde hechos criminales aberrantes, discriminaciones de índole social, económica o sexista a discusiones legislativas para instituir nuevos derechos, se alzan voces que reclaman a la educación si no la solución, al menos la tarea de prevención o evitación de situaciones de violencia,

3 En Argentina la Formación docente, tanto en Universidades como Institutos superiores, se organiza curricularmente en cuatro Campos de Formación y uno de ellos es el de las Prácticas Profesionales, los otros corresponden a: Formación General, Formación Disciplinar y Formación Pedagógica. En Institutos, el Campo de la Práctica debe tener el 18% de la carga horaria total, mientras que en Universidades, la norma prevé un mínimo del 14% (Res. 1166/2016-CIN).

4 Lo refiero en el sentido de apropiación de esquemas de acción a través de los cuales se reproducen prácticas adaptadas a diversas situaciones. El “habitus” involucra un aprendizaje práctico a través del cuerpo, experiencias, modos de percepción del mundo socialmente estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 1980).

de problemas socio-culturales variados. Es allí donde al ejercicio docente se le impone un accionar que debe proporcionar una educación para el orden pero con y a través de la posibilidad de transformarlo en uno mejor.

Quienes trabajamos en el campo de la formación docente, no desconocemos estas tensiones y mandatos. Tampoco estamos ajenas a ciertas preguntas de figura y fondo como estas: ¿Qué *podemos* en los recorridos de la formación de formadores? ¿Cuáles son nuestros límites autoimpuestos? ¿Cuáles son nuestros ajustados condicionamientos? ¿Cuáles nuestras aperturas? ¿Qué tanto conocemos, y estamos dispuestas, a hacernos cargo de la heterogeneidad de las aulas y de quienes las habitan? ¿Qué lugar ocupan en nuestras propuestas de formación las historias de vida, las experiencias docentes, los problemas concretos, las operaciones de racialización, las complicaciones afectivas, las dificultades de enseñar y aprender en contextos diversos y más aún en los vulnerables,...? ¿Cuáles modalidades de prácticas estamos pensando para intervenir los mandatos y sus sistemas de clasificación heredados como las polarizaciones (teoría-práctica, rico-pobre, mujer-hombre, blanco-negro, desarrollo-subdesarrollo, saber-ignorancia...) y los criterios de legitimación excluyentes de otras cosmovisiones, lenguas y saberes no occidentales?

Creo que el problema a veces es no tanto evitar las preguntas como el afán por responderlas de forma apresurada y soslayando conflictos. Estamos llenos de pre-comprensiones a-críticas, escasamente interrogadas e ideas románticas sobre la profesión, escasamente realizables.

Un texto para pensar

En esa tarea y preocupación y desde las experiencias mismas es que construyo algunos mapas de lecturas. A veces resulta determinante dar con una clave para ingresar a un campo y poder movernos en él tanto como interpelarlo. En esta búsqueda di hace poco con un texto de Michel Foucault, “Utopías y heterotopías” (1966)⁵ en el que arriesga a decir que no hay grupo humano que no delimite en el espacio que ocupa y vive, “lugares utópicos” y “momentos ucrónicos”. El llama la atención sobre los espacios (en) que las culturas (se) construyen y sus variaciones. En un sentido, esos espacios están constituidos por los *tópos* concretos o fácticos

5 “Utopías y heterotopías” junto con “El cuerpo utópico” fueron dos conferencias radiofónicas que Foucault dio el 7 y 21 de diciembre de 1966, respectivamente. El tema de la primera aparece nuevamente en otro texto de 1967, “De los espacios otros” y también en el reconocido libro *Las palabras y las cosas* de 1966.

que habitamos y clasificamos de muchas formas, como territorios, sitios, regiones (habitación, casa, jardín, calle, ciudad, campo, poblado,...). Estos lugares no constituyen zonas o sitios cerrados, sino que son porosos, ahuecados, penetrables, con relieves y pliegues, niveles y desniveles, etc., y desde ellos siempre proyectamos de algún modo, nos desplazamos, nos movemos.

Un caso lo constituyen las utopías, que “son los emplazamientos sin lugar real” y “mantienen con el espacio real de la sociedad una relación general de analogía directa o inversa”, pueden constituirse en la versión perfeccionada o involucionada del *tópos* presente. Para Foucault, en todos los casos, utopías nostálgicas o proyectivas superadoras del orden vigente o restauradoras, aunque localizadas, siempre son espacios irreales que consuelan (FOUCAULT, 1984, 1985).

Otros lugares lo constituyen una suerte de “contraespacios”, “lugares reales fuera de todo lugar”, “absolutamente otros” y son las heterotopías (FOUCAULT, 2008, p. 3-4). A lo largo de la historia, en cada sociedad se han inventado estas heterotopías o “utopías realizadas” en el sentido de constituir emplazamientos que inquietan, cuestionan, invierten, subvierten, impugnan las *topías* en las que vivimos. Poseen formas variadas y no permanecen constantes en el tiempo, desaparecen o devienen en otras. El carácter varía, pueden constituirse como lugares privilegiados, sagrados, prohibidos, ociosos, y los ejemplos van desde el teatro, los cementerios, museos o bibliotecas hasta las clínicas psiquiátricas, los asilos, los burdeles, las sociedades coloniales o las prisiones.

En términos espaciales, la heterotopía yuxtapone “en un lugar real varios espacios que normalmente serían o deberían ser incompatibles” (p. 6) y en este sentido, el teatro es un caso específico o los jardines orientales en los que cabían todas las regiones del mundo. Desde la perspectiva del tiempo y como si “pudiera estar fuera de tiempo” (p. 7), la heterotopía lo corta o detiene, extiende o eterniza, como un museo, o singulariza y se vuelve una crónica, como una fiesta. En otros casos, una heterotopía puede estar ligada al tiempo de los pasajes y las transformaciones, como los colegios. Finalmente, para Foucault, las heterotopías “tienen siempre un sistema de apertura y cierre” en relación con los espacios que las rodean. Las hay cerradas, abiertas, penetrables las que parecen abiertas pero exigen iniciación (p. 8), como sitios para visitantes de paso o de prácticas rituales.

Si las utopías consuelan, las heterotopías inquietan impugnando lo real. Y lo hacen al crear una ilusión, que denuncia a lo real como ilusión o disipa lo real desde la fuerza del juego, el sueño, la aventura. Por esto los niños habitan heterotopías que inventan y en un jardín, una cama o una caja pueden volar, nadar, esconderse, volverse invisibles, convertirse en fantasmas, etc.

En *Las palabras y las cosas*, podemos leer otro rasgo de las heterotopías y es el de intervenir el lenguaje, no sólo rompiendo los modos tradicionales en que nombramos las cosas y arruinando la sintaxis con la que las juzgamos, sino desafiando aquel “secreto” “menos evidente que hace ‘mantenerse juntas’ (unas al otro lado o frente de otras) a las palabras y a las cosas” (1985, 3). Las utopías entonces “permiten las fábulas y los discursos: se encuentran en el filo recto del lenguaje” mientras que las heterotopías “detienen las palabras en sí mismas y desafían, desde su raíz, toda posibilidad de gramática; desatan los mitos y envuelven en esterilidad el lirismo de las frases (1985, 3).

Esos otros lugares (heterotopías) coexistiendo en estos lugares reales (topías) yuxtaponen lo posible a la vez que nos sustraen los emplazamientos en los que nos sostenemos, el terreno firme no sólo de nuestras verdades sino de las matrices o estructuras o esquemas a través de los cuales podemos comprender una u otra cosa/ nombre del mundo. En los términos del Prefacio, se nos sustrae la “mesa de disección” (3) como marco dentro del cual algo adquiere sentido, algo que agrupamos, organizamos, ponemos en relación, designamos. En el cruce lenguaje y espacio, las heterotopías también invitan a tomar un riesgo, el de que se puede “estar” de otro modo y “hacer” otras cosas con otras o, quizás, las mismas, palabras.

Algunas notas acerca del lugar y la modalidad de las prácticas

Los procesos de profesionalización del ejercicio docente tuvieron como dispositivo vital la formalización de los lenguajes con los que nos referimos a nuestras prácticas concretas. Fue así tanto que el acrecentamiento de horas de prácticas en las carreras docentes como su presencia desde el primer año de la formación estuvo fuertemente motivada por aumento del acervo de estos lenguajes en los que había que formar, así teorías del aprendizaje y del desarrollo como objetivos, expectativas de logro, habilidades, capacidades, competencias, proyectos, planificaciones, secuencias didácticas, etc. necesitaban mucha atención.

Sin embargo, las prácticas docentes desde la perspectiva de la modalidad de formación continuaron siendo un núcleo difícil de intervenir y subvertir. Me refiero a pensar las prácticas como un tipo de saber específico, práctico, permeada por discusiones teóricas que dismantelen la colonización de una racionalidad instrumental, que afirmen su carácter político y condición ideológica. Esto exige impugnar la dicotomía moderna de saber experto (teoría)/ saber falso o pseudo saber (experiencia), disputar otras formas de legitimidad y discutir el criterio de

verdad como *adecuatio*⁶ (que determina que una vez obtenida la verdad, se aplica técnicamente, sin más, al campo de la experiencia). Es necesario visibilizar el carácter cultural, heterogéneo y complejo, constitutivo de la vida en las aulas porque es el de la vida humana misma también.

En esta línea, resulta pertinente incorporar dos notas críticas que Andrea Alliaud apunta a los procesos de enseñanza y transmisión. Una tiene que ver con el supuesto de que las respuestas para solucionar problemas de la práctica están siempre “afuera” de ella (en cursos, capacitaciones, posgrados...), otra es que en esta dinámica receptiva, el sujeto de “intervención” es siempre individual (ALLIAUD, 2011, p. 62). Y yo agregaría, que ese sujeto casi siempre es nombrado con género masculino, representa la “cultura” y los saberes básicos, prioritarios, mínimos, objetivos, y no sólo recibe desde “afuera” las respuestas sino que él mismo está afuera de las etnias, las comunidades culturales, los contextos críticos, vulnerables, socialmente fragmentados, racializados, estigmatizados, está afuera de los contextos y los problemas mismos. Es un estar fuera que lo deja extranjero en su propio quehacer y unilateraliza su práctica.

La lectura de Foucault me resultó una provocación para proponer las prácticas docentes como heterotopías. Estoy pensando en interpelar ese otro estar afuera extranjero al que me referí. Así las cosas, abordar las prácticas desde una perspectiva crítica-genealógica nos sitúa en otro mapa de la cuestión. En primer lugar, no desconocer que se trata de un acto político, es decir, que se juega en relaciones vitales de mutua afectación, de forma situada y singular, por eso acontece siempre en un lugar y puede fundar experiencias, como también puede producir su propio olvido. Se trata de un campo (un sembradío podría ser la imagen) de experiencias que producimos y nos producen, nos configuran, nos hacen. Como tal, podemos reinventarlas como heterotopías, esos otros lugares posibles y presentes, antes que como utopías, que remiten a lo que aún no tiene lugar y desplaza el tiempo de realización a un futuro que no siempre podrá reparar, efectuar, realizar el derecho a la educación.

Localizadas, yuxtapuestas, diferentes, porosas, atravesadas por el tiempo al modo de corte o extensión, las heterotopías (escolares, pedagógicas, educativas, comunitarias,...) son los contraespacios que tienen efectuación, que están en los espacios instituidos resistiéndolos. No en vistas a la consecución utópica de

6 Me refiero con esta concepción de verdad a aquella que la entiende como correspondencia con los hechos. Desde esta perspectiva, una afirmación o un enunciado es verdadero en la medida que se adecua a la realidad (la expresa o la representa cabalmente), así la verdad es ajuste o coincidencia entre pensamiento y realidad.

un objetivo postergado (por irrealizable en el presente) sino en vistas al instante “ahora y aquí” de articulación de un derecho concreto de aprender a leer una lengua (mi lengua, otras lenguas), de viajar por las regiones del mundo, de soñar con un cuento, de resolver un problema de matemática, de evitar una pelea dialogando, de cuidar nuestros cuerpos o elegir la sexualidad, de narrar lo que nos pasa, de escuchar y ser escuchadas/os.

Aceptada esta mirada, las modalidades de las prácticas en contextos de formación docente pueden articularse en otras textualidades, precisamente aquellas capaces de hacerse cargo de los problemas, los sentidos y su articulación crítica en recorridos situados y considerando sin excepción a los incidentes críticos como claves en los procesos de formación (SARDI, 2013). Modalidades que abandonen las predicciones por anticipaciones de sentidos, desplacen los lenguajes representativos y universales y se orienten a través de tramas argumentativas que cuenten y hablen de esos lugares en los que aconteció un encuentro, con sus tensiones y conflictos y sus derivas de resolución o no resolución, en un tiempo propio articulado por el ritmo de las intervenciones.

Las narrativas pueden constituirse en una modalidad de las prácticas y una forma de articular el campo específico en las trayectorias de formación docente. Entiendo por narrativa un modo discursivo, un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite, desde una trama en la que se implican sujetos, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto. La narración es “una forma artesanal de la comunicación. No se propone transmitir el puro ‘en sí’ del asunto, como una información o un reporte” (BENJAMIN, 2008, p. 71).

En sentido amplio, podemos entender la narrativa como un ejercicio, como un texto que escribimos, que leemos, que hablamos y a través del cual realizamos una operación de salvación, nombramos nuestras acciones, las objetivamos, las constituimos en experiencias, las (des)armamos, re-configurándolas a través de su problematización y exposición, de los sentidos que exploramos y buscamos comprender. Otro aspecto vinculado a este ejercicio tiene que ver con la relación entre vida humana y temporalidad. Desde la filosofía, este tema ha recibido múltiples tratamientos y no pretendo aquí desplegarlos. Me interesa señalar, desde nuestra condición de seres históricos y la densidad de ese tiempo que llamamos presente, que narrando(nos) la operación de salvación también lo es de recolección y proyección, de recuperación y anticipación, de (re)construcción de la memoria. Como sostiene Jorge Larrosa, la experiencia “es aquello que nos pasa” como acontecimiento y por esto, “presupone... una articulación temporal” (LARROSA, 2003, p. 614).

Se trata de la textualidad de una experiencia (SARDI, 2013) que la expone desde sus problemas e incidentes críticos, que nos exige revisar los modos de intervenirlos, resolverlos, trocarlos en saberes comunicados, no como procedimientos formales, sino como cualidades de un quehacer posible en un determinado contexto. Una narrativa se configura desde lo que los lenguajes formalizados encubren, callan, no dicen, explicitando las condiciones materiales, los contextos (social, político, económico, cultural), la presencia de las/os diferentes actoras/es, las pre-comprensiones, las relaciones de poder, las tramas de resolución o no resolución (RIPAMONTI, 2017).

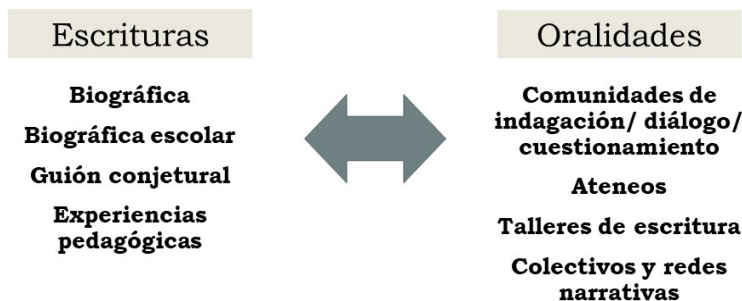
Narrar las prácticas deviene así un dispositivo que permite transformar la realidad de las prácticas e imaginar otros modos de intervenir didácticamente, de aprender, de enseñar contemplando la complejidad de los contextos contemporáneos. Es un modo de legar, también, a las generaciones en formación y a las futuras la heterogeneidad de nuestras prácticas como experiencia acumulada para enfrentar los desafíos de la práctica y para comprender con más claridad las transformaciones pasadas, presentes y futuras (SARDI, 2017, p.13).

Hablar, contar y escribir son momentos del narrar. Pero la narrativa como modalidad de formación no debería ser un recurso aislado o una simple estrategia de evaluación, tampoco un trabajo individual, aislado o extranjero en el sentido de una producción endogámica diferencial. Exige un lugar de apertura, cruce y relaciones, exige rehacer y deshacer colectivamente prácticas que suelen sacralizar y normalizar acciones como si fueran meras técnicas pedagógicas a aplicar. Por eso la narrativa como modalidad requiere contar los “secretos” de los encuentros, de esas relaciones que, invisibles, niegan la performatividad de nuestros lenguajes.

El pedagogo argentino Daniel Suárez ha desarrollado una metodología que propone la documentación narrativa de experiencias como una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes a través de talleres en los que estos escriben, reescriben, leen, conversan, promoviendo la participación de los mismos en procesos de indagación, desarrollo profesional y acción, desde relaciones de saber y poder horizontales (SUÁREZ, 2016). Si bien esta propuesta está orientada al trabajo con docentes en ejercicio, hay elementos que resultan interesantes para incluir en la modalidad narrativa de la etapa de la formación inicial a la que me refiero. Entre ellos, los espacios donde se provocan encuentros de escritura, escucha y reescritura en los términos de una conversación pedagógica con fuerte sentido epistémico.

En los contextos de formación es fundamental constituir estas instancias que pueden asumir diferentes características: ateneos, talleres, colectivos y redes, comunidades de indagación, diálogo o cuestionamiento. Me interesa aquí referirme brevemente a estas últimas, es decir, a la constitución de comunidades de indagación como clave de trabajo en esta modalidad de formación.

Narrativas como modalidade de formación: textualidades / espacios / instancias



En el campo de la Filosofía con Niños y Jóvenes, las comunidades de indagación son conocidas porque constituyen un dispositivo de trabajo fundamental, si se quiere una metodología de quehacer filosófico y poseen, podríamos afirmar, una especificidad e historia propia⁷. Desde este campo, tomo algunas ideas y prácticas que pueden aportar a la formación docente en el sentido que planteo en este trabajo.

7 Se menciona a Charles Peirce como mentor de la noción “comunidades de investigación” y la idea de que se hace investigación en la medida en que se parte de una duda que busca ser respondida (y fijada en una creencia) para luego volver a ser sometida a duda; de este modo el ejercicio de cuestionar resulta vital y esto en el marco de un proceso colectivo de trabajo en una comunidad que va fijando y discutiendo criterios de verdad. En los años 60 y en el contexto de un modelo pragmatista, Mathew Lipman, un educador preocupado por los altos índices de fracaso académico en jóvenes universitarios, retomó la idea de la educación como proceso social y la importancia de aprender a través de comunidades de investigación. Lipman creó un programa (con una metodología y materiales específicos) y determinó cuáles prácticas debían ser promovidas en estas comunidades para alcanzar aprendizajes vinculados al pensamiento lógico y reflexivo. Un aspecto fundamental para Lipman es incluir la dimensión afectiva y siguiendo a John Dewey, provocar y problematizar la “experiencia” educativa a través de discusiones filosóficas colectivas. Un texto clásico y de lectura obligatoria relativo a las comunidades de indagación es el de Laurance Splitter y Ann Sharp, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación* (Buenos Aires, Manantial, 1996). Para un panorama del estado de discusión en torno a este campo cfr. KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (ed.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* y KOHAN, W. *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*.

Las comunidades de indagación en el contexto de la formación pueden constituirse en comunidades de diálogo (como encuentros de co-formación). Estos espacios, entre otros aspectos, tienen que garantizar (inventar) “heterotópicamente” (si se me permite el término):

- Una disposición circular de los cuerpos (con posibilidad de las miradas)
- La transversalidad de la palabra (otras legitimidades, otras subjetividades)
- La horizontalidad de las relaciones (en términos de potencias que se cruzan y no relaciones jerárquicas de poder)
- La autonomía de su práctica (autodeterminando las condiciones del diálogo y criterios de legitimidad)
- Una concepción del saber en términos de construcción y como práctica de (re)comienzos
- El trabajo a través de agenda de preguntas, es decir, a partir de los problemas que propone (construye, formula, visibiliza, nombra) la propia comunidad

Lo que acontece en el contexto de las comunidades se orienta a concebir una praxis de los (re)comienzos, en la que importan los sentidos de la presencia (¿quiénes somos? ¿por qué estamos aquí?), lo que hacemos y lo que nos pasa con lo que hacemos (nuestras experiencias). Resulta vital en una comunidad de co-formación nombrar los problemas, trabajarlos desde el hacernos cargo colectivamente. Se trata de un lugar otro donde se trabaja con agenda de preguntas y no con un plan de tarea. Estas comunidades producen discursos y pueden ejercer la fuerza del juego, los sueños, las aventuras. Como dice Leonor Arfuch (a propósito de un trabajo sobre memoria e historia reciente), “la palabra intrínsecamente ligada a la configuración de la experiencia, la idea de comunidad que sostiene el más simple intercambio de las voces y aún, de su huella en la escritura. Una palabra, en este caso, cuya insistencia se opone al vacío, a la ausencia, al olvido. La palabra –la narración– como acto de resistencia” (ARFUCH, 2010, 40).

Propongo, entonces, el lugar de las prácticas como heterotopías y una modalidad narrativa que incluyen otras textualidades como una forma de aprender a hacer en contraespacios constituidos colectivamente. “Las narrativas, más que imponer, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando...” (ALLIAUD, 2011, 89).

Mi experiencia docente en formación de formadores, tanto en institutos como universidad, también ha navegado entre esas dos orillas que mencioné al comienzo. A través de diferentes investigaciones educativas, busqué marcos

conceptuales y analíticos para comprender lo que hacemos cuando decimos que formamos docentes. En ese camino cada vez más me encuentro casi desarrollando esa disciplina que pensó Foucault como “heterotopología”, “cuyo objeto serían esos espacios diferentes” (1966, p. 4), cada vez más me descubro trabajando en comunidades de indagación, con agenda de problemas y en círculos mirando(nos) y atravesada por los saberes que producimos desde las narraciones de experiencias.

Para terminar entonces quiero dejar abierto lo dicho aquí con el relato de una profesora de Filosofía, en un “contraespacio” de un taller que tuve el gusto de coordinar (en la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes) y en el que su autora nos contó de sus encuentros con chicos de secundaria, los modos en que se sintió ante sus expresiones y cómo comenzó a (re)construir su propuesta pedagógica. Gabriela tituló su narrativa “Mayéutica trágica para un tiempo liminar” y eligió comenzar citando expresiones de sus estudiantes:

“Es dolorosa”
 “Es una mierda”
 “Es confusa”
 “Es todo lo que nos queda por vivir”
 “Es el día a día”

Estas son respuestas a la pregunta, intempestiva quizá, ¿qué es la realidad? que formulé a los 20 estudiantes de 5º 1ª de la escuela secundaria donde trabajo. Tal pregunta tenía un objetivo: conocer qué pensaban sobre ese concepto y, esperaba que me respondieran con alguna referencia a una objetividad, a un mundo exterior opuesto al mundo interior...

Los autores de estas respuestas son chicos y chicas caracterizados por colegas como “apáticos”, “desmotivados”, “especiales”, “sin iniciativa”, “descomprometidos”, “imposibles de mover”.

En esa ocasión pude registrar cuidadosamente cada una de las respuestas, las intervenciones que siguieron y los momentos de diálogo que hubo entre algunos estudiantes; me sorprendió que el diálogo no brotara a borbotones, por lo que intervine con nuevas preguntas, tratando de indagar qué sentidos encerraba la palabra realidad para los estudiantes. En un momento, les hice una observación acerca de sus respuestas, mostrando el fuerte aspecto individual y subjetivo, hasta “psicológico” de ellas, por lo que me mira L. V. y dice ¿“cuál es la diferencia entre filosofía y psicología”? Hacia el final de ese diálogo, dice C. F. *“Hay un olor a depresión acá, guacho. Me cambió el ánimo”* y todos rieron y coincidieron.

Miré a N. M. y tenía una expresión de incomodidad. Al finalizar la clase le pregunté qué había cambiado en él después de la “charla” con sus compañeros y me dijo: *“No me gusta que hablen de depresión, yo tengo depresión”*.

Estos alumnos provienen, de distintos departamentos del Gran Mendoza, con realidades socio-económicas algo difíciles, cuyas trayectorias escolares no han sido continuas en la mayoría de los casos. Con incertidumbre acerca de qué sea de ellos al finalizar la secundaria. Aunque algunos saben que quieren continuar con estudios superiores y qué van a estudiar, muchos otros no lo saben aún. Vislumbran la dificultad de insertarse en el mundo laboral y “hacerse de una vida” a su medida.

Frente a estas miradas acerca de la realidad, basándome en el trato cotidiano con ellos, me encuentro ante una situación que puedo llamar de desesperanza, de sentimiento de impotencia, de certeza del dolor. En cierta forma, de falta de sentido de la propia vida. En jóvenes de 18 años aproximadamente.

No puedo dejar de pensar que la Filosofía tiene algo que ofrecer, hay algo que hacer *con* la Filosofía. Con urgencia. No puedo pretender que no veo estas respuestas como problemáticas e incluso, inadmisibles en la escuela pública. No porque desee censurar dichas respuestas ni porque eso “no pueda decirse en la escuela”, sino porque tiendo a pensar que esa desesperanza podría ahogar posibilidades e iniciativas en personas tan jóvenes, que están terminando su educación secundaria. Porque pensaba que los niños o jóvenes albergan la curiosidad, el asombro y que siendo parte de una comunidad de chicos que se conocen desde hace tiempo y han compartido una historia juntos, podrían también compartir “[...] el goce de conocer, el goce de pensar juntos y de explorar los inacabables caminos de sentido, descubierto y creado en ese medio nutriente que es el diálogo” (SANTIAGO, 2002, p. 8). Y veo que no es siempre así. (SARAVIA, Gabriela, 2018)

Referências

ALLIAUD, A. Narraciones, experiencia y formación. In ALLIAUD, A.; SUAREZ, D. **3/ El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente.** Buenos Aires: CLACSO Ediciones, 2011.

ARFUCH, L. Sujetos y narrativas. En **Acta Sociológica**, N° 53, septiembre-diciembre de 2010, pp. 19-41.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico.** Madrid: Taurus, 1980.

BOURDIEU, P.; J.-C. PASSERON. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Barcelona: Laia, 1972.

FOUCAULT, M. Topologías (1966). En **Fractal**, N°48, enero-marzo, 2008, Año XII, Vol. XII.

FOUCAULT, M. De los espacios otros “Des espaces autres”. Conferencia dicada en el Cercle des études architecturals (14 de marzo de 1967). En **Architecture, Mouvement, Continuité**, N° 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas**. Buenos Aires: Planeta-Agostini, 1985.

KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (ed.), **Filosofía para niños. Discusiones y propuestas**. Buenos Aires: Novedades educativas, 2004.

KOHAN, W. (comp.). **Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes**. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Buenos Aires: Novedades educativas, 2006.

SARAVIA, Gabriela. “Mayéutica trágica para un tiempo liminar”. Narrativa del Taller de Diseño de Proyectos- Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes. Mendoza, Mimeo, 2018.

RIPAMONTI, P. Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En ALVARADO, M.; DE OTO, A. **Metodologías en contexto**. Buenos Aires: Clacso, 2017.

SARDI, V. La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras. En SARDI, V. **Relatos inesperados**. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. La Plata: Edulp, 2013.

SARDI, V. Escribir la práctica, inscribir la experiencia. En Saberes y prácticas. **Revista de Filosofía y Educación**. Año 2, N° 2, 2017.

SPLITTER; L., SHARP, A. La otra educación. **Filosofía para niños y la comunidad de indagación** (Buenos Aires: Manantial, 1996.

SUAREZ, D. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. En **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497, set./dez. 2016.

Recebimento em: 24/12/2018.

Aceite em: 04/03/2019.

Hecceidade: formação como individuação sem sujeito

Haecceity: teaching as individuation without subject

Silas Borges MONTEIRO¹

Resumo

Este ensaio explora o conceito, usado por Deleuze e Guattari, de *hecceidade*, criado por Duns Scot. Sua estrutura é nominada pelo termo *lembranças*, para seguir o texto *1730 – Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível*, de Deleuze e Guattari. Coube bem a estrutura: lembrança remete à palavra grega *alêtheia*, comumente traduzido por verdade. Ao mesmo tempo, este texto remete a episódios autobiográficos inspirados pelo opúsculo de Derrida: *O animal que logo sou*. Ao ser feita breve crítica ao conceito de sujeito como ordenador da vontade e do raciocínio, se pensa o conceito de *hecceidade* como individuação sem sujeito.

Palavras-chave: Hecceidade. Individuação. Professores.

Abstract

This essay explores the concept, used by Deleuze and Guattari, of *haecceity*, created by Duns Scotus. Its structure is named by the term *memories*, to follow *1730 - Becoming-Intense, Becoming-Animal, Becoming-Imperceptible*, by Deleuze and Guattari. The structure fit well: memories refers to the Greek word *alêtheia*, commonly translated by truth. At the same time, this text refers to autobiographical episodes inspired by Derrida's pamphlet: *The Animal That Therefore I Am*. It making a brief critique of will and reasoning as behest of subject, we think the concept of *haecceity* as individuation without subject.

Keywords: *Haecceity*. Individuation. Teachers.

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso atendendo aos Cursos de Psicologia, Pedagogia e Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (ambos do Instituto de Educação) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (UFMT). E-mail: silasmonteiro@ufmt.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 28	n. 68	p. 521-533	maio/ago. 2019
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

O texto que aqui se apresenta recolhe questões iniciais que se adensaram, mais tarde, na elaboração do projeto de bolsa produtividade do CNPq, sob o título: *Pode um filme-conceito ser um ato de educação? Criação de leitura e espectatura, texto e imagem, escritura e cinema.* (2017-2020). Antes que fosse possível discutir a produção de audiovisuais, foi fundamental tratar das noções de sujeito e de formação, pois, com o projeto, se pretende atuar em processos formativos. Para apresentar esses pressupostos, valerei-me de tópicos intitulados *lembranças*, inspirado no texto de Deleuze e Guattari, publicado em *Mil platôs: 1730 – Devir-Intenso. Devir-Animal, Devir-Imperceptível. Falarei de lembranças: de um ofegante, de um animal, de um feiticeiro medieval, de um conceito, de um esquecimento, de um professor.*

Lembranças de um ofegante

Nunca fui, exatamente, ofegante, embora já tenha sido acometido por afetações pulmonares. Quando recebi o diagnóstico de tuberculose, lembro-me de um dia que fui buscar a medicação em um posto de saúde do bairro onde morava. Ao esperar ser atendido, ouvi uma profissional da saúde perguntar, em voz alta, no corredor: “o rapaz do estômago já foi?” Imaginei que diriam de mim: “o rapaz do pulmão ainda está aí?”

Deleuze lamentava que aquilo que era simples para uma pessoa, para ele era tremendo esforço: respirar. Sofria de insuficiência respiratória, decorrente de uma tuberculose mal curada na infância. Mas não é preciso patologias pulmonares para que pessoas se tornem ofegas. Arquejamos, como verbo intransitivo, por muitas razões, além das patológicas. Por vezes, uma ideia nos suprime o fôlego; em outras, antevisão de algo que nos parece inevitável; medos nos sufocam; desafios e incompreensões podem fazer-nos faltar o ar. No caso de Deleuze, a objetividade da insuficiência respiratória era-lhe não pouca coisa.

Começo esse texto deste modo por ter desejo de compor-lhe um movimento que tenha afetos à filosofia da diferença, em Deleuze, naquilo que o vejo ecoando Nietzsche (o que, a meu ver, nem sempre acontece). E, nesse caso, quando damos início a um ponto fundado em uma experiência biográfica, vem-nos, como natural, a ideia de que é o sujeito Deleuze, ou qualquer outro, que conduz um pensamento ou uma filosofia. Esse remetimento de um nome a um sujeito parece decorrer do antigo hábito ocidental de fundar a experiência humana como sendo uma consequência da ação de um sujeito.

Diferente do hábito comum do ocidente, venho argumentar que essa ideia que sustenta um gênero bem amplo como o de sujeito, onde cabemos todos

nós humanos, não passa de hábito adquirido pelo modo como usamos a norma da língua. Essa intuição nascida da leitura que faço de Nietzsche nos ajuda a tratar, com Deleuze e Guattari, da ideia de *individuação sem sujeito*, condensada no conceito de *heccidade*. Por essa posição assumida nessa leitura cruzada de Nietzsche e da filosofia dos *mil platôs* acabo por concluir que falar em sujeito, hoje, é balbuciar uma cantiga que, cada vez mais, perde seu sentido. Com isso, quero afirmar que falar em singularidade é, antes de tudo, falar de nós mesmos, muito mais do que do nosso gênero, identidade ou, quem sabe, classe. Pretendo mostrar que a peculiaridade que cada humano toma, torna-o, no limite, único, desde que não ceda à vontade de se tornar como os outros, o que para Nietzsche é explicado pela demanda do espírito gregário, o mais antigo experimentado pelos humanos.

Deleuze e Guattari (2011) falam em *heccidade*, entendido como “individuação sem sujeito” (p. 8), no volume 1 de *Mil Platôs*, na edição brasileira. É tratado com maior profundidade em *1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível* (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), encontrado no volume 4 de *Mil Platôs*. Usei a estrutura desse texto para escrever este texto, igualmente como um espécie de *heccidade*.

Se na língua portuguesa *platô* pode significar um disco que integra um dispositivo cuja função é transmitir força do motor às rodas de tração, na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari pode ser entendido como *campo de força*. Assim, se pode perguntar: o que dá força à individualidade?; o que a traciona? Deleuze e Guattari (2012b, p. 19) retomam: “[...] como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro.”

Se na língua portuguesa sujeito é o que se liga ao predicado, para Deleuze e Guattari, sujeito é termo de si mesmo, é sua própria duração: ele se estende em blocos de alianças. Logo, individualidade traz em pauta aquilo que o *devir-sujeito* se torna, se estende a outros *devires*, a outras alianças, é tornar-se cada vez mais *si mesmo* de modo não platônico, não como essência. Assim, é movimento de acrescentamento de si mesmo. Parece que Nietzsche pôs isso em tema ao incitar seu leitor a tornar-se o que se é: *humanos, demasiado humanos*. A força do acrescentamento está no *demasiado*: encher-se de si mesmo, não de algo que de fora chama, como uma vocação: é o atendimento ao apelo de cada corpo realizar-se a si mesmo. *Devir* singularidade. Em *Ecce Homo*, no capítulo *Por que sou tão sábio*, na § 1, se encontra: “A fortuna de minha existência, sua singularidade talvez, está em sua fatalidade: diria, em forma de enigma, que como meu pai já morri, e como minha mãe ainda vivo e envelheço.” (NIETZSCHE, 1995, *epub*).

Nietzsche oferece uma estrutura e não uma série de componentes autobiográficos. Se fosse uma série, entenderíamos como: – de certo modo, está morto como o pai, inerte, acabado; de certo modo, ainda vivo como a mãe, em fase de envelhecimento (cf. *Ecce homo*). Entendamos como estrutura: pai e mãe, vivo e morto, novo e velho. São pontuações de *devires*: Nietzsche se torna o que se é por um pai morto; se torna o que se é por uma mãe viva; experimenta uma espécie de amálgama de morbidez e vitalidade, de *décadence* e saúde. Por isso, não ignora os caminhos mais baixos e mais altos, a ordem paterna e materna, o homem e a mulher: vê-se alimentado de perspectivas de toda ordem. A isso se pode denominar de *hecceidades*; devir-singularidade traz em questão o tornar-se a si mesmo.

Quando fala sobre Foucault, em *Conversações*, Deleuze (2004) diz: “Parece idiota: não foi a descoberta da subjetivação que o matou. E no entanto... ‘um pouco de possível, senão eu sufoco...’” (p. 131). Talvez digam: *um pouco de sujeito, senão eu sufoco*. Quem é sufocado? Por que não um pensamento ofegante por falta de *sujeito*?

Lembranças de um animal

Em 1997, o colóquio de Cerisy teve como título *L’animal autobiographique*, tomando como trabalho a obra de Jacques Derrida. Na terça-feira à tarde, 15 de julho, Derrida entregou a conferência *L’animal que je suis...*, traduzido para o português em 2002 sob o título: *O animal que logo sou...*

A questão que Derrida (2002) explora é o *animal autobiográfico*, título do colóquio em que acaba por cunhar o termo *ecce animot*, uma referência ao texto autobiográfico de Nietzsche, sobre quem escreve: “a esse homem de que Nietzsche dizia, aproximadamente, não sei mais exatamente onde, ser um animal ainda indeterminado, um animal em falta de si-mesmo.” (DERRIDA, 2002, p. 15). Esse animal incompleto, ainda dirá: “É um animal de leitura e reescritura.” (p. 73). Assim, ao lidar com esse humano em devir, por que não dizer dele um *devir-animal*? Deleuze e Guattari (2012b, p. 21) afirmam:

Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. Que ele tem seus modos de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses modos. É esse o ponto em que o homem tem a ver com o animal. Não nos tornamos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade.

Essa multiplicidade assina palavras de morte e de vida. Não são disposições transitórias, que pipocam sob algum tipo de certo controle. Não há uma razão domando instintos. Há instintos que damos o nome de razão. Assim como há instintos que ofendemos por nomes baixos com a esperança de que nos deixem em paz – um tipo de paz que nega a vida. Essa multiplicidade faz do escritor um feiticeiro,

[...] porque escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-ratos, devires-inseto, devires-lobo, etc. [...] O escritor é um feiticeiro porque vive o animal como a única população perante a qual ele é responsável de direito. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 21).

Essa radicalidade em dissolver o que chamamos de humano para o sentido de animal é uma forma de romper com a tradição clássica que vê o gênero animal como inscrição do humano, a ele atribuindo qualificações como racional, político e outras. Como escreveu Derrida (2002, p. 15): “Frequentemente me pergunto, para ver, *quem sou eu* – e quem sou eu no momento em que, surpreendido nu, em silêncio, pelo olhar de um animal, por exemplo os olhos de um gato, tenho dificuldade, sim, dificuldade de vencer um incômodo.”

Lembranças de um feiticeiro medieval

Uma palavra sobre o criador do conceito de *heccidade*:
Duns Scot

John Duns Scot, nascido em torno de 1266 e morto em 1308, tinha como projeto intelectual não exatamente a filosofia, mas sim a teologia. Desacreditava na ciência como meio de conduzir à salvação; apoiava-se na fé, no amor e nas atitudes práticas que o fiel deveria ter. Tinha a ternura de um dogmático sincero. Sustentava que a teologia tinha de ser uma disciplina prática, mais do que teórica, portanto, deveria ser, de alguma forma, normativa.

Por outro lado, defendia a separação da filosofia da teologia. Era como se defendesse a autonomia da razão filosófica, algo próximo do projeto kantiano, séculos depois. O conceito de *heccidade* é inscrito por Duns Scot em um ponto de discórdia com o pensamento de Tomás de Aquino. Para Tomás de Aquino, as essências constituem universais que tornam inteligíveis os seres particulares. Assim, o conhecimento só poderia dar-se no domínio das essências universais.

Duns Scot radicaliza o conceito aristotélico de abstração: a abstração converte-se numa forma fundamental do conhecimento, no próprio conhecimento científico. Seu ponto de vista é de que se os sentidos conhecem o objeto na sua existência atual; também, do mesmo modo, o deve conhecer o intelecto, que é uma potência cognitiva mais elevada. Posto que na realidade externa só existem coisas individuais, e que o universal só subsiste como tal no intelecto, Duns Scot preocupa-se em encontrar o fundamento comum da individualidade das coisas externas e da universalidade das coisas pensadas, reconhecendo esse fundamento comum numa equidade ou substância.

Embora na realidade externa só existam coisas individuais, deve, no entanto, haver uma substância ou natureza comum das individualidades. Em qualquer gênero dado, existe uma unidade primeira que serve de medida de todas as coisas que pertencem a esse gênero. A substância ou natureza comum é simultaneamente o fundamento da realidade dos indivíduos e o da universalidade do conceito. Logo, não é propriamente individual nem universal; pode-se dizer que é, por si mesma, indiferente à individualidade e à universalidade.

Essa natureza comum, que é fundamento de toda a realidade, quer no intelecto, quer fora do intelecto, é objeto do conhecimento intuitivo, isso é, da função intuitiva que o faz perceber na sua realidade a substância última das coisas. Na verdade, Duns Scot encontra-se, por um lado, perante o problema da individuação; por outro lado, da universalização. A individuação consiste, segundo Duns Scot, numa última realidade do ente, a qual determina e contrai a natureza comum à individualidade. Essa última realidade do ente, esse princípio contrator e limitativo, que restringe e define a natureza como indiferente nos limites de um indivíduo determinado, foi denominado de *hecceidade*. Com esse conceito, Duns Scot afasta da filosofia a preocupação exclusiva com as essências universais e transcendentais, e formula o início de uma concepção que atribui estatuto de ciência ao aqui e agora das coisas peculiares.

Lembranças de um conceito

Já foi anunciado que Deleuze e Guattari (2011) ofereceram o conceito de *hecceidade*; para eles, se refere à ideia de *individuação sem sujeito*. Seguiram os passos de Duns Scot e deram ao termo novo território conceitual. Colocaram em tema a multiplicidade, escapando da ideia de unificação ou identidade. Assim afirmam no volume 1 de *Mil platôs*:

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 8).

A realidade é múltipla. Qualquer esforço de torná-la unitária, logo universal, caminha no campo da idealidade. E aí está o traço mais ambíguo e pleno de vitalidade: os elementos da multiplicidade são as singularidades. E saibamos que elas se relacionam por *devenir*, isso é: “o devir não produz outra coisa senão ele próprio.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 18). O devir evoca a si mesmo, afirma a singularidade. Como é animal, é sempre multiplicidade. Somos únicos, somos bandos, somos o que somos: cada um: e todos. Ao mesmo tempo, diz de nossa individuação.

Há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de *hecceidade*. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 47).

Aqui se entende que *hecceidade* trata da noção pura do movimento, do *devenir*. Heráclito levado ao extremo! Tudo está em relação de movimento e de repouso: tudo pode afetar e ser afetado. E esse tudo sem rosto, sem subjetividade, anuncia a *hecceidade*.

Outra palavra que podemos usar para ilustrar uma hecceidade é *acontecimento*. Hecceidades são acontecimentos: “acontecimentos cuja individuação não passa por uma forma e não se faz por um sujeito.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 52).

O tempo do acontecimento é *aion*. Diferente de *cronos*, em que o presente é sua marca, com extensões para o passado e futuro, há um futuro e um passado que fragmentam, a cada momento do tempo, o presente, e multiplicam, ao infinito, o passado e o futuro. Acontecimento é o nome do instante do *devir*.

Não há uma *natureza humana* que poderia vir a dar uma espécie de sustentação ao *humano*. Não há uma universalidade racional que oriente sua avaliação do mundo. As interpretações são acontecimentos da *hecceidade*. Por isso, devemos deixar de lado a ideia de que há um suporte de fundo que sustenta a compreensão de todas as coisas, como uma ideia perfeita, ou uma superestrutura. Não há fundo; não há fundamentos: há, apenas, *agenciamentos*.

Acompanhando Nietzsche em sua reflexão, não se vê sentido de determinação ou destinação do mundo, afinal, se houvesse, já teria sido alcançada: “Uma hecceidade não tem nem começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio. Não é feita de pontos, mas apenas de linhas. Ela é rizoma.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 50). Devemos nos lembrar que rizoma fala de trilhas difusas que se estendem aos caules. Com isso, quero afirmar que a destinação do que chamamos de subjetivação não encontrará um caminho único.

Entretanto, nosso hábito de linguagem concentra esforço ao nome próprio como síntese dessa subjetivação. Sou chamado pelo meu nome desde que sou capaz de responder à sua expressão sonora. Meu nome me convoca. Mas seria um equívoco, na visão de Deleuze e Guattari, entender que o nome próprio indica um sujeito. Sobre isso, afirmam:

Com efeito, se o nome próprio não indica um sujeito, não é tampouco em função de uma forma ou de uma espécie que um nome pode tomar um valor de nome próprio. O nome próprio designa antes algo que é da ordem do acontecimento, do devir ou da hecceidade. São os militares e os meteorologistas que têm os segredos dos nomes próprios, quando eles os dão a uma operação estratégica, ou a um tufão. O nome próprio não é o sujeito de um tempo, mas o agente de um infinitivo. Ele marca uma longitude e uma latitude. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 51-52).

O nome marca de longitude e latitude, e esses se referem ao corpo:

[...] *um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude*: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos

afetos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 47).

Logo, longitude do corpo traduz as relações de movimento e repouso, de velocidade e de lentidão. Corpos movimentam-se; corpos repousam. Por outro lado, corpos são afetos – efetivação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu – que tornam aquilo que somos: multiplicidade.² Por isso, é possível afirmar:

Aqui não há mais absolutamente formas e desenvolvimentos de formas; nem sujeitos e formações de sujeitos. Não há nem estrutura nem gênese. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas e partículas de toda espécie. Há somente heccidades, afectos, individuações sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 57-58).

Parece que em poucos, como é em Nietzsche, pode-se aplicar tão bem esses conceitos. É dele a tarefa criadora de sucumbir com a noção de sujeito. Como poucos, ele foi múltiplo. Sua saúde e doença marcam longitude e latitude de seu corpo. Seu estilo de escrita por aforismo inaugura um estilo de escrita, reflexão, respiração, ritmo, alternância: Nietzsche era ofegante. Por isso, Deleuze e Guattari (2012b) afirmam:

Parece-nos que, em Nietzsche, o problema não é tanto o de uma escrita fragmentária. É mais o das velocidades ou lentidões: não se trata de escrever lenta ou rapidamente, mas que a escrita, e todo o resto, sejam produção de velocidades e lentidões entre partículas. [...] *Ecce Homo* só tem individuações por heccidades. (p. 41).

A questão é de quais agenciamentos o Sr. Nietzsche se vale para compor sua *heccidade*. Qual seu tempo:

2 Em *Conversações*, encontramos: “Os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam. Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro).” (DELEUZE, 2004, p. 171).

Nietzsche opõe a história, não ao eterno, mas ao sub-histórico, ou ao sobre-histórico: o Intempestivo, outro nome para a hecceidade, o devir, a inocência do devir (isto é, o esquecimento contra a memória, a geografia contra a história, o mapa contra o decalque, o rizoma contra a arborescência). (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 100).

Extemporâneo é outro nome para *hecceidade*. Aquilo que se ignora como devir, que se torna familiar retrospectivamente. Aquele que se sente desinstalado no tempo, à frente de seu tempo, atrás de seu tempo: desterritorializado, destemporalizado.

A constituição de nossa *hecceidade* está por ser entendida. Deleuze e Guattari anunciam pistas que podem ser percorridas.

Lembranças de um esquecimento

O grego chama a verdade de *alêtheia*. Chantraine (1999) sugere que isso pode ter a ver com a referência platônica do rio *lethe*, do esquecimento. Verdade é aquilo *não esquecido*. Esquecer, para o ambiente acadêmico, no ocidente, chega a ser criminoso. Os recursos racionais, os dispositivos de registro, as práticas intelectuais são mobilizadas para que não se esqueça. A educação, sob a inscrição tradicional, e mesmo as mais recentes, como o tecnicismo, tem na memória sua maior dependência. Memorizam-se nomes, lugares, códigos, fórmulas, cálculos. Será, então, o esquecimento nosso maior inimigo? Será ele o responsável pelo abandono das ideias universais? Serão os intelectuais os profissionais da memória? Serão os professores professores daquilo que não somos, porque foi esquecido, com o dever categórico e imperativo de se lembrar?

Sou professor universitário. Encontro, a cada período letivo, jovens que vieram à instituição onde trabalho em busca de um certificado que lhes outorguem *ser-algo*. Ora, se levarmos ao limite a metáfora platônica, esses jovens são todos pedagogos, psicólogos, filósofos, geógrafos, programadores, engenheiros, médicos em latência, tudo dormitando na frágil memória deles, aguardando a reminiscência professoral, o que *querem-ser*. Entram no espaço chamado de universidade – pois lida com universais, logo, anti-hecceidades, por princípio – com sonhos e esperanças privadas e, por vezes, únicas. Em pouco tempo, são assoalhados, transformados em *universitários*, pois se aproximam do dito saber universal. E o que era próprio e singular se submete ao que é alheio e imposto. Seus corpos são tecidos pelas agulhas e linhas de seus professores: assim também

o meu é, com as marcas do assenhoreamento das ciências, que nos disciplina, nos fatia, nos mói.

Seria o humano um animal-esquecedor? Seria o humano, como tratado pela teologia, o animal-falsidade, animal-mentira?

Deleuze e Guattari (2012a, p. 11) refletem:

Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide.

Transformo, com toda a audácia dos incautos, essa sentença em um imperativo: esqueçamos!, experimentemos! Façamos de nós o que for de nossa *heccidade*. Algo próximo, quem sabe, de Nietzsche (1995, *epub*), que, ao apresentar-se ao mundo, em seu *Ecce Homo*, disse: “Todos os calados são dispépticos.” Uma palavra deve soar ou morro!

Lembranças de um professor

Deleuze foi professor.

Em uma entrevista a Claire Parnet, conhecida como abecedário, responde à indagação nascida da letra P de Professor. Parnet lembra que Deleuze conta com 64 anos, dos quais 40 viveu como professor, e experimenta o primeiro ano sem aula. Então, assim indaga: “Você sente falta de dar aula hoje?”, ao que ele responde: “Não, absolutamente. [...] mas, quando me aposentei, foi uma alegria porque eu já não tinha tanta vontade de dar aula. [...] Uma aula é algo que é muito preparado. [...] Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação.” (DELEUZE, 2001).

Ao perfurar o ato da preparação diligente e lenta, pensa que, para si, a aula diz de sua performance, nas seguintes palavras: “Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada.” (DELEUZE, 2001).

À oposição assumida pela didática crítica dos anos 1980 com respeito ao tecnicismo que regulava os corpos e gestos dos professores, seus tempos e durações,

Deleuze – que não era pedagogo – acaba por coincidir com a posição de que a inspiração tem como fonte o trabalho e não o talento ou improviso.

Aulas são ensaios. Uma aula é ensaiada. Ora, porque não tornar isso mais radical? Por que não colocarmos aulas em cartaz? Por que imaginar que aulas podem ser epifanias, visitas dos espíritos que aparecem subitamente e que se perdem, restando apenas a memória da visitação? Por que não profanar esse espaço? Visitações e epifanias, ou seja, a visita dos demônios se faz em lugares sagrados, como bares e bordéis. Sala de aula é espaço profano, ou, no jargão deleuziano, espaço-tempo. Por isso, afirma: “Uma preparação bem longa, mas nada de método nem regras ou receitas. Núpcias, e não casais nem conjugalidade.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8).

Finalmente:

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. (DELEUZE, 1992, p. 173).

Só em 1987, com 62 anos, abandonou o ensino, depois de uma longa carreira como historiador de filosofia. Mostra-se ao mundo filósofo; se reconhece como professor. Experimenta em seu corpo um dinâmica de *becceidades*; por que não de *devoir-professor*?

Referências

CHANTRAINE, P. **Dictionnaire étymologique de La langue grecque**. Historie des mots. Paris : Klincksieck, 1999.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério da Educação, “TV Escola”, 2001.

_____. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DERRIDA, J. **O animal que logo sou (A seguir)**. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Como alguém se torna o que é. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Arquivo em *epub*.

Recebimento em: 15/02/2019.

Aceite em: 04/03/2019.

Diretrizes para autores

Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 – e-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.

A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.

Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: título atribuído à resenha; subsequentemente, nas próximas linhas, apresentar dados bibliográficos completos da publicação resenhada; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.



Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. **Máximo de três autores** por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Metodologia (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57).

As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc., com respectivos títulos e devem ser alocadas na parte superior da ilustração/figura, bem como a inserção da fonte, deve ser inserida na parte inferior). No caso de fotografias, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser enviadas em documento suplementar da submissão.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. Relatório: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.



5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública
 Universidade Federal de Mato Grosso
 Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 101, térreo.
 Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
 Cuiabá-MT, Brasil
 Telefone: (65) 3615-8466
 E-mail: <rep@ufmt.br>
 Endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>



Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas

José González-MONTEAGUDO • Miriam Zamora-SERRATO

Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades

Helena Amaral da FONTOURA

La inserción profesional docente:
un campo para la formación e investigación

Maria Mercedes Jiménez NARVÁEZ

Residência pedagógica: afinal, o que é isso?

Juliana Batista FARIA • Júlio Emílio Diniz-PEREIRA

Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo

Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA

Educação básica e gestão da escola pública

Ana Maria FALSARELLA

Desafios da prática docente: diálogos com a Educação Social

Fábio Santos de ANDRADE

L'éducation entre reproduction de programmes et formation de soi:
l'importance du trajet anthropoformateur

Patrick PAUL

O papel da universidade pública: práticas de formação e gestão em contexto

Ricardo Antonio Castaño GAVIRIA

Impasses e desafios para uma avaliação formativa em Programas de Pós-graduação

Maritza Maciel Castrillon MALDONADO • Lóriége Pessoa BITENCOURT

Pós-graduação em Educação: a Dialética da Teoria e Método

Maria de Fátima Cardoso GOMES • Denise Alves ARAÚJO

A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização

Márcia Martins de Oliveira ABREU • Adriana Pastorello Buim ARENA

Peter Pan e infância eterna: sob o signo da criança heroica

Alberto Filipe ARAÚJO • Joaquim Machado de ARAÚJO • Iduína MONT'ALVERNE

Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación

Paula Cristina RIPAMONTI

Hecciedade: formação como individuação sem sujeito

Silas Borges MONTEIRO

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN 0104-5962



FAPEMAT
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado
de Mato Grosso



Governo de
Mato Grosso