

# Educação em Revista

Apoio

---

UF *m* G

**PRPQ**  
PRÓ-REITORIA  
DE PESQUISA

**FaE**  
*Faculdade de Educação*

  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

 **CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico

  
**BRASIL**  
GOVERNO FEDERAL

  
**CAPES**

**Educação em Revista**  
Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas Gerais

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Reitora**

Sandra Goulart Almeida

**Vice-Reitor**

Alessandro Moreira

**Faculdade de Educação**

**Diretora**

Daisy Moreira Cunha

**Vice-Diretor**

Wagner Ahmad Auarek

**Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação**

**Coordenadora**

Maria de Fátima Cardoso Gomes

**Vice-Coodenadora**

Isabel de Oliveira e Silva

---

Educação em Revista / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Minas Gerais - n.1 (1985). Belo Horizonte: FaE/UFMG -  
Vol. 34, n. 1 - mar. 2018.

Trimestral

ISSN 0102-4698 (impresso)

ISSN 1982-6621 (online)

1. Educação - Periódicos. 1. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

COD 370.5

CDU 37(05)

---

Catálogo da Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

**Indexada em/Indexado in/Indexée dans**

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

[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php)

DIADORIM - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das

Revistas Científicas Brasileiras - [www.diarodim.ibict.br](http://www.diarodim.ibict.br)

DOAJ - Directory of Open Access Journals - [www.doaj.org](http://www.doaj.org)

Educ@ - Periódicos Online de Educação (FCC) - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) - [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

(do Centro de Estudios sobre la Universidad da Universidad

Nacional Autónoma do México) - [www.cesu.unam.mx/iresie](http://www.cesu.unam.mx/iresie)

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas

de América Latina el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

SciELO - Scientific Electronic Library Online - [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

Sumários.org - Fundação de Pesquisas Científicas de

Ribeirão Preto (FUNPEC-RP) - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

v.34 | n.01

# Educação em Revista

Março - 2018  
Belo Horizonte - MG  
Periodicidade trimestral

## **Editor**

**Adriana Maria Cancelli Duarte** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

## **Editores Adjuntos**

**Cláudio Marques M. Nogueira** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Eucídio Pimenta Arruda** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Filipe Santos Fernandes** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**José Angelo Gariglio** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Leôncio José Gomes Soares** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Marisa Ribeiro Teixeira Duarte** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Mônica Yumi Jinzenji** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Sara Mourão Monteiro** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Shirlei Resende Sales** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Vanessa Ferraz Almeida Neves** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

## **Conselho Consultivo**

Alfredo Veiga Neto – ULBRA

Ana Luiza Bustamante Smolka – UNICAMP

Anne-Marie Chartier – Institut National de

Recherche Pédagogique, FR

Artur Gomes de Moraes – UFPE

Bernard Charlot – UFS

Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMINAS

Cancionila Janzkovski Cardoso – UFMT

Dalila Andrade Oliveira – UFMG

Dario Fiorentini – UNICAMP

Dermeval Saviani – UNICAMP

Diana Gonçalves Vidal – USP

Eliane Marta Teixeira Lopes – UNINCOR

Eliane Ribeiro Andrade – UFRJ

Elsie Rockwell – Centre de Investigación

y de Estudios Avanzados, MX

Fernando Hernández – Universidade de

Barcelona, ES

João Pedro da Ponte – Universidade

de Lisboa, PT

Joan Pagès Blanch – Universitat Autònoma  
de Barcelona, ES

Jorge Jeria – Northern Illinois University, USA

Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Luciela Licínio de Castro P. Santos – UFMG

Magda Becker Soares – UFMG

Marta Maria Chagas de Carvalho – USP

Maria Clara Di Pierro – USP

Maria de Lourdes Dionísio – Universidade do  
Minho, PT

Marília Pontes Spósito – USP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUCSP

Nadir Zago – UFSC Osmar Fávero – UFF

Osmar Fávero – UFF

Paulo Knauss de Mendonça – UFF

Regina Helena de Freitas – UFMG

Silvia Parrat-Dayán – Université e

Genève, Suisse

## **Editora Gerente**

Sandra Mara Oliveira Barros

## **Produção Editorial**

Andréa Estanislau

## **Projeto Gráfico**

Fernanda Moraes

## **Diagramação**

Renata Oliveira

## **Revisão em Português**

Cláudia Rajão

## **Revisão em Inglês**

Livia Aguiar

## **Capa**

Bruna Araújo – Cedecom UFMG

## **Arquivos em XML**

Serifas Editoração Eletrônica

## SUMÁRIO | SUMMARY

### ARTIGOS | ARTICLES

**EXPERIENCES WITH WEB 2.0 IN SCHOOL SETTINGS: A FRAMEWORK TO FOSTER EDUCATIONAL PRACTICES BASED ON A PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT PERSPECTIVE** 9

*EXPERIÊNCIAS COM A WEB 2.0 NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA FOMENTAR PRÁTICAS EDUCACIONAIS BASEADAS NA PERSPECTIVA DE AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM*

Patrícia B. Scherer Bassani, Débora Nice Ferrari Barbosa

**MECANISMOS EFICIENTES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS NEGROS: ESTEREÓTIPOS, SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO** 37

*EFFICIENT MECHANISMS IN THE PRODUCTION OF SCHOOL FAILURE OF YOUNG BLACKS: STEREOTYPES, SILENCING AND INVISIBILIZATION*

Rodrigo Ednilson de Jesus

**O ENCONTRO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SABER PSICOLÓGICO** 55

*THE ENCOUNTER BETWEEN ART AND EDUCATION: THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE*

Fernando Luiz Zanetti

**REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES** 77

*REVISITING THE NOTION OF CURRICULAR JUSTICE: PROBLEMATIZATIONS THE PROCESS OF SCHOOL KNOWLEDGE SELECTION*

Roberto Rafael Dias da Silva

**A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E SUA EXPRESSÃO NAS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS** 97

*THE TEACHERS' SUBJECTIVITY AND ITS EXPRESSION IN ACTIONS AND PEDAGOGICAL RELATIONS*

Maristela Rossato, Jonas Filippe Matos, Ribanna Martins de Paula

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PIBID** 117

*TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE TRAJECTORY OF A TEACHER SUPERVISOR IN PIBID*

Wilson Elmer Nascimento, Elisabeth Barolli

- O “PACTO PELA EDUCAÇÃO” E O MISTÉRIO DO “TODOS”: ESTADO SOCIAL E CONTRARREFORMA BURGUESA NO BRASIL** **143**  
*THE “EDUCATIONAL PACT” AND THE MYSTERY “ALL”: SOCIAL STATE AND COUNTER-REFORM IN BOURGEOIS IN BRAZIL*  
 Álcio Crisóstomo Magalhães, José Adelson da Cruz
- POR ALGUMA POÉTICA NA DOCÊNCIA: A DIDÁTICA COMO CRIAÇÃO** **167**  
*IN FAVOR OF A POETIC TEACHING: DIDACTICS AS CREATION*  
 Julio Groppa Aquino, Sandra Mara Corazza, Máximo Daniel Lamela Adó
- UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO ALUNO TRABALHADOR ACERCA DE SUA EVASÃO: CASO ESPECÍFICO DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UEM** **185**  
*DISCOURSE ANALYSIS OF STUDENTS-WORKERS ON SCHOOL TRUANCY: A SPECIFIC CASE IN THE MATH COURSE*  
 Luciano Ferreira, Rui Marcos de Oliveira Barros
- CAMINHOS DE APRENDIZ DE PROFESSORA: PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE** **211**  
*TEACHER LEARNING PATHWAYS: IDENTITY PROCESSES IN AN ONLINE LEARNING COMMUNITY*  
 Rosana Maria Martins, Rosa Maria Moraes Anunciato
- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE** **237**  
*PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN TEACHER LEARNING COMMUNITIES*  
 Vanessa Moreira Crecci, Dario Fiorentini
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DESEMPENHO DE BOLSISTAS VERSUS NÃO BOLSISTAS** **257**  
*INSTITUTIONAL PROGRAM OF TEACHING INITIATION (PIBID): PERFORMANCE OF FELLOWS VERSUS NON-FELLOWS*  
 Adriana Castro Araujo, Wagner Bandeira Andriola, Afrânio de Araújo Coelho
- FORMAÇÃO HUMANA, VISÃO DE MUNDO, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE E MARTIN BUBER** **279**  
*HUMAN FORMATION, WORLD VISION, DIALOGUE AND EDUCATION: THE PRESENT RELEVANCE OF PAULO FREIRE AND MARTIN BUBER*  
 Alexandra Coelho Pena, Maria Fernanda Rezende Nunes, Sonia Kramer

**ARTIGOS /**  
*ARTICLES*



ARTICLE

EXPERIENCES WITH WEB 2.0 IN SCHOOL SETTINGS: A FRAMEWORK  
TO FOSTER EDUCATIONAL PRACTICES BASED ON A PERSONAL  
LEARNING ENVIRONMENT PERSPECTIVE

PATRÍCIA B. SCHERER BASSANI\*

Universidade Feevale, Novo Hamburgo - RS, Brasil

DÉBORA NICE FERRARI BARBOSA\*\*

Universidade Feevale, Novo Hamburgo - RS, Brasil

**ABSTRACT:** Studies involving the use of digital technologies in educational settings, based on the concept of Personal Learning Environments (PLE), show the possibilities of enhancing educational processes through a pedagogical approach, which benefits from the affordances of technologies. We understand that a PLE is organized with tools, mechanisms, and activities that each student uses to read, produce and share. These actions are possible through different web 2.0 applications. This study aims to foster educational practices with technologies in the context of the classroom from the perspective of the PLE. The research, based on a qualitative approach, is organized into two phases. First, we propose a framework to assist teachers in the selection of web tools to foster educational practices based on PLE. Second, we present and analyze the results of a qualitative study, which involves the use of the proposed framework in educational practices conducted in the final years of elementary education in a private school in Brazil. Results point out that the proposed framework can be used to support the teachers in designing educational practices involving the use of digital technologies to promote the student's PLE.

**Keywords:** Educational technology. Personal learning environment. Elementary education. Teaching/learning strategies.

---

\* Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado em Letras da Universidade Feevale. Grupo de Pesquisa em Informática na Educação. E-mail: <patriciab@feevale.br> .

\*\* Doutora e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale. Grupo de pesquisa em Informática na Educação. Bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq. E-mail: <deboranice@feevale.br> .

## EXPERIÊNCIAS COM A WEB 2.0 NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA FOMENTAR PRÁTICAS EDUCACIONAIS BASEADAS NA PERSPECTIVA DE AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM

**RESUMO:** Estudos envolvendo o uso de tecnologias digitais em ambientes educacionais, com base no conceito de Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLE), mostram as possibilidades de aprimorar processos educacionais por meio de uma abordagem pedagógica que reconhece o benefício dessas tecnologias. Entendemos que um PLE é organizado a partir de ferramentas, mecanismos e atividades que cada aluno usa para ler, produzir e compartilhar. Essas ações são possíveis por meio de diferentes aplicações da web 2.0. Este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta para fomentar práticas educacionais com tecnologias no contexto da sala de aula na perspectiva do PLE. A pesquisa, baseada em uma abordagem qualitativa, está organizada em duas fases. Em primeiro lugar, propomos um modelo para auxiliar os professores na seleção de aplicações web para promover práticas educacionais baseadas no PLE. Em segundo lugar, apresentamos e analisamos os resultados de um estudo qualitativo, que envolve o uso do modelo proposto em práticas educacionais realizadas nos últimos anos do ensino fundamental em uma escola particular no Brasil. Os resultados apontam que a proposta pode ser usada para apoiar os professores no desenvolvimento de práticas educativas envolvendo o uso de tecnologias digitais para promover o PLE do aluno.

**Palavras-chave:** Informática na Educação. Ambiente pessoal de aprendizagem. Ensino Fundamental. Estratégias de ensino/aprendizagem.

### 1. INTRODUCTION

Cyberspace is based on three fundamental principles: production, distribution, and sharing (LE MOS; LEVY, 2010), which are also principles of web 2.0. The web 2.0 “is the network as platform, spanning all connected devices; Web 2.0 applications are those that make the most of the intrinsic advantages of that platform” (O’REILLY, 2005, online). According to O’Reilly (2005), these advantages involve “delivering software as a continually-updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an architecture of participation” (O’REILLY, 2005, online). The architecture of participation describes the nature of systems that are designed for user contribution (O’REILLY, 2004).

Through this perspective, web 2.0 goes “beyond the page metaphor of web 1.0 to deliver rich user experiences” (O’REILLY, 2005, online). We can also understand this as an evolution of the usage perspective, which shifts from a passive consumption of content to an active participation, involving possibilities of creation, distribution, and sharing content.

The user active participation is possible through different web 2.0 applications such as blogs (e.g., Blogger, Wordpress), micro-blogs (e.g., Twitter), social networks (e.g., Facebook), social bookmarking (e.g., Diigo), wikis (e.g., Wikipedia), file sharing (e.g., Dropbox), and many more.

Studies point out that the use of web 2.0 applications in educational settings can enhance pedagogical innovations because they allow new forms of collective creation, sharing of content, and communication between students and teachers/professors. Besides, the use of different web applications in education allows the creation of Personal Learning Environments (PLE) (CONOLE, 2013; CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

A review of the PLE concept conducted by Fiedler and Våljataga (2013) points out two perspectives involving the PLE research. One group focuses on the study of technical issues, addressing the research on networked tools and services that students can use. A second group focuses on the PLE concept from an educational approach. The findings of their research show us that the PLE concept “is best treated as an intermediated concept that allows systematic further development of learning activity and its digital instrumentation” (FIEDLER; VÅLJATAGA, 2013, p.8).

In the present study, we understand that it is possible to take advantage of both approaches aiming to organize a proposal for assisting teachers to foster educational practices with technologies in the context of the classroom from the perspective of the PLE. As the first research group, we understand the importance of providing a set of networked tools and services as a first step to the teachers in order to promote the use of web 2.0 in education. It is important that teachers have the opportunity to find and explore different web tools. However, the emphasis of this study is not on the tool, but in the relationship between the potential of the web 2.0 application and the learning project. Through this perspective, as the second research group, we understand that “PLE certainly goes beyond mere digital instrumentation of activity” (FIEDLER; VÅLJATAGA, 2013, p.7).

In this study, we assume that the PLE “can be seen as a pedagogical approach with many implications for the learning processes, underpinned by a ‘hard’ technological base” (ATTWELL; CASTAÑEDA; BUCHEM, 2013, p. iv). Furthermore, according to the researchers, “such a techno-pedagogical concept can benefit from the affordances of technologies, as well as from the emergent social dynamics of new pedagogic scenarios” (ATTWELL *et al*, 2013, p. iv).

Thus, what exactly do we understand a PLE includes? According to Castañeda and Adell (2013) a PLE is organized with tools, mechanisms, and activities that each student uses to read, produce/reflect about, and share in communities. These actions refer to the principles of producing, distributing, and sharing inherent to web 2.0.

From a **reading** perspective, the tools are characterized by sites, blogs, newsletters, video channels and others, and the information has different forms, such as text, audio and video. The activities involve reading, reviewing texts among others, exercising the use of search engines, curiosity and initiative. From a **producing** perspective, the tools are the spaces where the student can document his process of reflection based on collected information; these tools are spaces to write, to reflect and to publish. Blogs, conceptual maps, and online presentations are examples. Finally, tools for **sharing** and reflecting on communities are characterized as spaces where the student can talk and exchange ideas with other subjects with the purpose of forming social networks (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Therefore, in a PLE the students integrate both the experiences in formal education and the new experiences with the use of web applications and services. This way the PLE potentializes the recording of the learning process and also the interaction and communication processes with different subjects and groups, as well as the access to different learning digital resources. Thus, the PLE is not a technology but an approach, a way through which we can use the digital technology to teach and to learn (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Through this perspective, a PLE is composed by personal issues but also includes the social environment involving the interactions with other subjects. These interactions compose the Personal Learning Network (PLN). The PLN includes the subject-subject interactions mediated by the PLE, and characterizes the social part of the learning environment. (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Williams, Karousou and Mackness (2011) distinguish between two modes of learning called prescriptive learning systems and

emergent learning networks. They are associated with two domains of application for learning: predictable domains and complex-adaptive domains. In predictable domains, the learning is based on a prescriptive mode. Prescriptive learning is based on a proposal usually used in formal education, where the content is duplicated and distributed, based in a one-to-many perspective in a fixed and predictable context.

On the other hand, a complex-adaptive domain is based in emergent learning networks and characterizes a learning process, which is typically collaborative. This way, the emergent learning is characterized by unpredictability and to emerge from the interaction between students and their context. Examples include the use of social software and PLE.

This way, to boost the use of PLE in the context of formal education consists of validating the prescriptive learning as well as the emergent learning (WILLIAMS *et al*, 2011).

According to Williams *et al* (2011), web 2.0 provides condition for emergent learning, but does not necessarily lead to this. The authors point out that learning has always included prescriptive and emergent learning, but they highlight the importance of a “a shift from a monolithic learning environment in which everything must be controlled and predictable to a more pluralistic learning ecology in which both prescript and emergent application domains and modes of learning have their place” (WILLIAMS *et al*, 2011, p. 55).

Through this perspective, many web 2.0 tools are interesting for promoting an emergent process of learning. However, there are many applications and services in web 2.0. How to choose the most appropriate one of these applications to design educational practices to foster the PLE of the students?

This article aims to help teachers to foster educational practices with technologies in the context of the classroom from the perspective of the PLE.

It is important to state that this study focuses on the role of the teachers in promoting the use of web 2.0 in an educational context. However, if the PLE is related to the experiences of a particular subject, how can the teacher indicate tools and applications? In this study, we understand that the teacher can enhance the student's learning process by promoting the use of digital learning tools.

Recent researches show that Brazilian students use the computer and the internet frequently, but the main activity related to learning is research support. On the other hand, teachers are using

the internet for personal and professional activities, but they need to improve the use in their teaching (ICT Education 2012, 2013; ICT Kids online 2012, 2013). Thus, we understand that in one first moment the teachers can start using web 2.0 in education through a PLE perspective in order to show students how they can use web applications in their learning activities. After, in a second moment, students can start to select and use web tools and services according to their learning necessities.

The study presented here is part of a major research called “Teaching and learning on the web: the architecture of participation of web 2.0 in the context of face-to-face education” (BASSANI, 2012), which aims to investigate the potential of the web’s architecture of participation in the teaching and learning process in the final years of elementary school with the purpose of developing a proposal for the use of social software in education.

This article is organized as follows: in section 2 we present the research context, which describes the educational setting; presents a reflection on frameworks for building web 2.0 based PLE; and a study about web 2.0 tools. In section 3, we present the research path, which involves the presentation of our framework and its validation procedures in a school context. We finish the paper by presenting the findings and making recommendations for future research.

## 2. THE RESEARCH CONTEXT

This section presents the research context, involving a description of the educational setting based on data about the use of information and communication technologies in Brazilian schools. We also present a study about frameworks for building web 2.0 based PLE and web 2.0 tools, which can be used in educational settings.

### 2.1. EDUCATIONAL CONTEXT

In our context, in Brazil, the research called Survey on the Use of Information and Communication Technologies in Brazilian Schools (ICT Education 2012, 2013), conducted by Brazilian Internet Steering Committee (CGI), shows that 92% of the teachers use the internet to prepare classes and download content (e-book, audio, video, etc.). However, the most frequent activities with the students are those that do not involve the use of computers and internet, such

as practical exercises related to the content of the class, lectures, and reading comprehension. On the other hand, 94% of the teachers don't have difficulty in using a search engine to look for information, 58% don't have difficulty in taking part in online discussion forums, and 74% of them don't have difficulty in taking part in social networking websites. So, we can understand that the teachers are using the internet for personal and professional activities, but they need to improve the use in their teaching.

Besides, the results of ICT Education 2012 (2013) show that the students use the computer and internet frequently, but the main activity related to learning is research support. This shows that the potential of communication and interaction of web 2.0 could be more explored in Brazilian educational context.

Another interesting research is the ICT Kids Online 2012 (2013), a survey called Internet Use by Children in Brazil, also conducted by Brazilian Internet Steering Committee. The survey, which involved children and teenagers between 9 and 16 years old, shows that 47% of them access internet every day. Related to their activities online (considering 1 month of use), 82% used the internet for school work, 68% visited a social networking profile/page, 66% watched video clips (e.g., on YouTube), 54% played games with other people on the internet, 54% used instant messaging with friends or contacts, 49% sent/received e-mail, 44% downloaded music or film, 42% read or watched the news on the internet, 40% posted photos, videos, or music, 17% spent time in a virtual world, 10% wrote a blog or online diary, and only 6% used a file-sharing site. The ICT Kids Online 2012 (2013) research shows that Brazilian students are using the internet for school research, but they also use it to communicate with friends. It's interesting to see that they are mainly content consumer but there is a movement to content producing.

We consider, then, that this context fosters the use of internet tools in an educational proposal. Thus, for us, it is necessary to show students how they can use web applications in their learning activities.

It's necessary to mention that we understand that the school is an important space for digital inclusion. This means that in the context of this work we recognize the importance of the teachers in showing different possibilities to the students on how they can improve their learning possibilities using the internet. This way, the teachers have an important role in promoting activities that explore the potential of cyberspace as a learning space that foster production, distribution, and sharing of content and knowledge. This is our research focus.

Bates (2011) says that web 2.0 tools are relatively new in education and the educators still need to find new proposals to teach and to learn using the potential of interaction and communication of these tools.

In this study we understand that it is possible to enlarge the student's connectivity through web 2.0 tools once they can create their PLE, share content, and discuss with their group of colleagues. These elements are stated by several authors studying the characteristics of the users of the web. Pisani and Piotet (2010) indicate that current web users are no longer passive browsers, which only consume content provided by specialists. According to them, current users "propose services, share information, comment, engage, participate" (p.16). These new users, who are not satisfied with just browsing, but producing web content, are called web actors. Thus, we need to investigate how to use the potential of technology in the teaching and learning process of these subjects.

## 2.2. FRAMEWORKS FOR BUILDING WEB 2.0 BASED PLE

A number of studies have been conducted involving the development of conceptual frameworks for building web 2.0-based PLE (TORRES-KOMPEN; MOBBS, 2008; RAHIMI; VAN DEN BERG; VEEN, 2012, 2013).

The framework proposed by Torres-Kompen and Mobbs (2008) focuses in the use of a web 2.0 application as a hub. They understand it is necessary that the student chooses an application as a central component for the PLE. This, according to them, facilitates the access to the student's collection of web 2.0 tools, facilitates the management of different logins and passwords, and allows the sharing of data between different tools that compose the PLE. In their study, they present four different approaches for building a PLE, and each approach is based in a web 2.0 tool as a central hub: wiki-based PLE (Google sites), social network-based PLE (Facebook), social aggregator-based PLE (Netvibes), and browser-based PLE (Flock).

Rahimi, Van den Berg, and Veen (2012) presented a framework to design and implement a PLE in a secondary school. The framework is based on constructivism as its theoretical foundation, and proposes a model to incorporate PLE building into teaching and learning processes. The model to integrate PLE building into teaching and learning processes based in a constructivist approach involves 8 elements: (a) selecting learning topic; (b) defining learning objectives; (c) defining pedagogical and/or technical tasks, guidelines

and assignments based on the learning topic and objectives; (d) selecting organizational form and web tools for assigning to the tasks; (e) accomplishing tasks, developing PLE; (f) supporting learner pedagogically and/or technically; (g) assessment and evaluation; (h) reflection on process, learning experiences, learning outcomes, and learning values of tools (RAHIMI *et al.*, 2012). Their research was conducted with a group of thirty 12-13-year-old students enrolled in a first-year class of a secondary school. The web 2.0 tools “were selected based on prior experience of the teacher with tools, appropriateness to the defined learning objectives, and technological affordances of the school (p. 7)”. During the research, teachers and students faced some technical problems to create an account in some web tools, and it caused some dissatisfaction. So, the researchers suggest that it is important not to “over estimate digital capabilities of students. They need preparation to be able to tailor web tools to their learning needs and activities” (p. 14).

In another paper Rahimi, Van den Berg, and Veen (2013) present a study that focuses in the student’s control as the core part of a PLE. They understand that web 2.0 has the potential to support students as knowledge producers, as socializers, and as decision makers. They proposed a roadmap to be used by educators to guide the design of technology-enhanced learning activities which can assist students in the development of their web 2.0-based PLE and to achieve control over their learning. Their framework is based on three aspects: the student’s control model (producer, socializer, and decision maker), the learning potential of web2.0 tools, and Bloom’s digital taxonomy map (thinking process includes remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating sub-processes). According to them, “the roadmap can augment the decision-making role of students by allowing them to find, use, assess, and introduce relevant web tools and services” (RAHIMI *et al.*, 2013, p. 11).

Thus, the framework proposed by Torres-Kompen and Mobbs (2008) focuses in a main tool as a hub to start the PLE, and the roadmap proposed by Rahimi *et al.* (2012, 2013) is interesting because it focuses on learning activities which enhance the student’s control.

Based on Torres-Kompen and Mobbs (2008) proposal it is necessary that the student chooses an application as a central component for the PLE, because their framework uses a web 2.0 application as a hub. In this case, the teacher and the students need to learn an application and use it in deep. Rahimi *et al.* (2012) proposed

a framework, which integrated the development of the PLE into teaching and learning processes based in a constructivist approach. Although this framework proposes the use of a web application based on a pedagogical model, it does not indicate a way which the teacher can select the web 2.0 tools.

Considering the Brazilian educational context revealed in national researches, it is important to guide the teacher and show to him how an application can be selected according to the learning goals. Besides, it is also important to the students the development of competencies for the use of web 2.0 tools in their learning process. Based on this, we understand that the effective use of web applications in educational practices can enhance the use of web 2.0 tools by the students. Thus, the use of technology in educational practices, by the teachers, always involves the knowledge of this technology as well as a level of confidence with the resources to be used. Therefore, we understand that it is important to assist teachers in the selection of web applications and also in the identification of how these tools can support learning processes and to foster the PLE of the students. This is the aim of our framework proposal.

### 2.3. WEB 2.0 TOOLS

We assume, like Rahimi *et al* (2012), that the first experiences in the use of web 2.0 tools in education could involve tools in which the teacher has prior experience. However, sometimes the proposal for learning outcomes will explore mechanisms and activities that will ask for unknown tools. Where can the teachers find information about them?

The Centre for Learning and Performance Technologies,<sup>1</sup> an independent website about learning trends, technologies, and tools, publishes studies about the use of technologies for learning. Every year it presents the results of a survey called Top 100 Tools for Learning.

According to Hart (2013, online) a learning tool “is defined as any software or online tool or service that you use either for your own personal or professional learning, for teaching or training, or for creating e-learning”.

The results of the 7th Annual Learning Tools Survey were presented in 2013. The data were compiled from the votes of 500+ learning professionals in around 48 countries (HART, 2013). The tools are organized into 13 (thirteen) categories,<sup>2</sup> according the table 1.

**TABLE 1.** Categories of web 2.0 tools (HART, 2013)

<b>Category</b>	<b>Types</b>
Instructional Tools	Course Authoring Tools; Testing, Quizzing and Other Interactive Tools; Course/Learning Management Systems & Learning Platforms
Social and Collaboration Spaces	Public social networks & micro-sharing platforms; Group, project, team, community and enterprise platforms Tools for the Social Classroom (for ages 5-18)
Twitter apps	Twitter Apps
Web meeting, conferencing and virtual world tools	Web meeting, webinar & virtual classroom tools Screen sharing tools Webcasting tools Virtual world tools
Document, Presentation and Spreadsheet Tools	Document creation & hosting tools Presentation creation & hosting tools PDF tools 3D (page turning) tools Spreadsheet tools
Blogging, Web and Wiki Tools	Blogging tools Wiki tools Web page/site tools Form, polling and survey tools RSS feed tools
Image, Audio & Video Tools	Image Image and photo editing Screen capture Image galleries & photo sharing sites Audio/podcast Audio/podcast editing Audio/podcast streaming Audio/podcast hosting Video Video creation & editing Screencasting Video streaming Video hosting

Category	Types
Communication Tools	Email tools Newsletter tools SMS/text tools Instant messaging tools Live chat tools Voice and video groups Discussion forum tools Audience response/Backchannel tools
Other Collaboration & Sharing Tools	Social bookmarking Collaborative research Content curation tools and services Shareable notes/notebooks Shareable/group organizers Collaborative corkboards Collaborative whiteboards Collaborative mindmapping Social calendaring tools Shareable mapping Sharing files across computers
Personal Productivity Tools	Search engines and discovery tools Research/Personal study tools Personal organizers Personal mindmapping Content curation tools and services Computing utilities Personal productivity tools Personal notebook tools
Browsers, Players & Readers	Web browsers and Add-ons RSS & News Readers Desktop apps & players Start pages
Public Learning Sites	Find out about anything and everything Learn a language online Learn about business

The table 2 presents the first 25 tools most used for learning, according the research Top 100 Tools for Learning 2013.<sup>3</sup>

**TABLE 2.** Top 25 Tools for Learning

	<b>Tool</b>	<b>Description</b>	<b>Category</b>	<b>Link</b>
1	Twitter	Social network and micro-blogging site	Social and Collaboration Spaces	<a href="http://twitter.com">http://twitter.com</a>
2	Google Drive /Docs	Office suite & file storage service	Document, Presentation and Spreadsheet Tools	<a href="http://drive.google.com/">http://drive.google.com/</a>
3	YouTube	Video-sharing site	Public Learning Sites	<a href="http://youtube.com">http://youtube.com</a>
4	Google Search	Web search engine	Personal Productivity Tools	<a href="http://www.google.com.br">http://www.google.com.br</a>
5	Power Point	Presentation software	Document, Presentation and Spreadsheet Tools	...
6	Evernote	Productivity tool	Personal Productivity Tools	<a href="http://evernote.com">http://evernote.com</a>
7	Dropbox	File storage & synchronization	Other Collaboration & Sharing Tools	<a href="http://dropbox.com">http://dropbox.com</a>
8	Wordpress	Blogging/website tool	Blogging, Web and Wiki Tools	<a href="http://wordpress.com">http://wordpress.com</a>
9	Facebook	Social network	Social and Collaboration Spaces	<a href="http://www.facebook.com.br">http://www.facebook.com.br</a>
10	Google + & Hangouts	Social networking & video meetings	Web meeting, conferencing and virtual world tools	<a href="http://plus.google.com">http://plus.google.com</a>
11	Moodle	Course management system	Instructional Tools	...
12	Linkedin	Professional social network	Social and Collaboration Spaces	<a href="http://www.linkedin.com">http://www.linkedin.com</a>
13	Skype	Text and voice chat tool	Communication Tools	<a href="http://skype.com">http://skype.com</a>
14	Wikipedia	Collaborative encyclopedia	Other Collaboration & Sharing Tools	<a href="http://wikipedia.com">http://wikipedia.com</a>
15	Prezi	Presentation creation and hosting service	Document, Presentation and Spreadsheet Tools	<a href="http://www.prezi.com">http://www.prezi.com</a>
16	Slideshare	Presentation hosting service	Document, Presentation and Spreadsheet Tools	<a href="http://slideshare.net">http://slideshare.net</a>
17	Word	Word processing software	Document, Presentation and Spreadsheet Tools	...

	<b>Tool</b>	<b>Description</b>	<b>Category</b>	<b>Link</b>
18	Blogger /Blogspot	Bloggging tool	Bloggging, Web and Wiki Tools	<a href="http://www.blogger.com">http://www.blogger.com</a>
19	Feedly	RSS reader/ aggregator	Browsers, Players & Readers	<a href="http://feedly.com">http:// feedly.com</a>
20	Yammer	Enterprise social network	Social and Collaboration Spaces	<a href="http://yammer.com">http://yammer.com</a>
21	Diigo	Social bookmarking/ annotation tool	Other Collaboration & Sharing Tools	<a href="http://diigo.com">http://diigo.com</a>
22	Pinterest	Pinning tool	Other Collaboration & Sharing Tools	<a href="http://pinterest.com/">http://pinterest.com/</a>
23	Scoopit	Curation tool	Other Collaboration & Sharing Tools	<a href="http://www.scoop.it/">http://www.scoop.it/</a>
24	Articulate	E-learning authoring software	Instructional Tools	<a href="http://www.articulate.com">http://www.articulate.com</a>
25	TED talks/Ed	Inspirational tools/ lessons	Public Learning Sites	<a href="http://ted.com">http://ted.com</a>

The results of the Top 100 Tools for Learning research (HART, 2013) show that Twitter is in first place since 2009. GoogleDocs/ Drive, which was in third place in the last three years, assumes the second position, and YouTube, which was in second place in the last three years, assumes the third place. According to the research, since 2010 Twitter, GoogleDocs/Drive, and YouTube share the first three positions in the ranking of the most used tools for learning (HART, 2013). Therefore, we can observe a tendency for the use of tools based on emergent learning networks, as stated by Williams *et al* (2011).

How to choose the most appropriate one of these web tools to design educational practices to foster the PLE of the students? The next section presents our research path involving the proposal of a framework to assist teachers in the selection of web tools for using in the school context to foster educational practices based on PLE and its validation procedure in a school context.

### 3. THE RESEARCH PATH

The research path was divided into two phases:

a) Phase 1: Involved an exploratory study about the use of information and communication technologies in Brazilian schools; existing frameworks for building web 2.0 based PLE; and web 2.0 tools which can be used in educational contexts. As a result, we proposed a framework to assist teachers in the selection of web tools for using

in the school context to foster educational practices based on PLE.

b) Phase 2: Involved the validation procedures of the proposed framework, presenting the process of planning activities with technologies in the educational context. Our research,<sup>4</sup> which had a qualitative approach, was conducted in four classes of the final years of elementary education, with 11-13-year-old students, in a private school in the south of Brazil. Data were collected from informal interviews and discussions with teachers and observation *in loco* during the activities in the classroom. The data were analyzed based on the proposed framework.

Each phase is explained below.

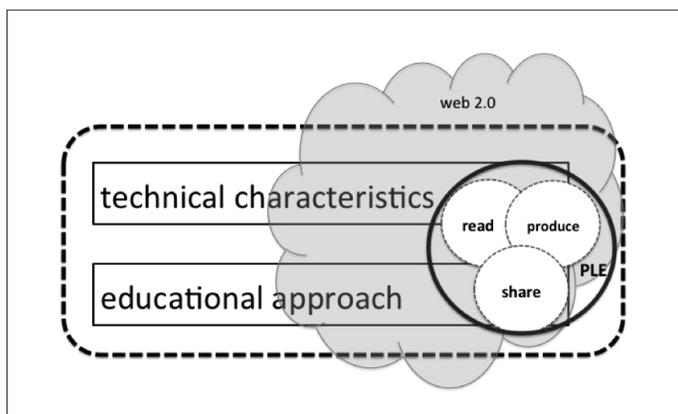
### 3.1. A FRAMEWORK FOR SELECTING WEB 2.0 TOOLS IN A PLE PERSPECTIVE

In his study, we consider that a PLE is organized with tools, mechanisms, and activities for reading, producing, and sharing (CASTAÑEDA; ADELL, 2013). However, researches show that the main activity using digital technologies proposed by teachers in school settings is research (ICT Education 2012, 2013), and this emphasizes only the reading aspect of a PLE. However, there are many interesting online web 2.0 tools that can be explored to promote mechanisms and activities for producing and sharing.

Through this perspective, we propose a framework that helps teachers in the selection of web tools to be used in school settings, based on a PLE perspective.

The framework is organized in two layers. The first layer of the framework is based on the educational approach, and the second layer focuses on the technical characteristics of the web tool. These two layers are interconnected on a PLE perspective (Figure 1).

**FIGURE 1.** Two layers framework



### 3.1.1 FIRST LAYER: EDUCATIONAL APPROACH

The PLE is not a technology but an approach that guides us on the use of technology to teach and above all to learn (ADELL; CASTAÑEDA, 2013). Adell and Castañeda (2013) assume that a PLE is an emergent pedagogy which is defined as a set of pedagogical approaches and ideas still not very systematized. This pedagogy emerges from the use of information and communication technologies in education and intends to use all communicational, informational, collaborative, interactive, creative, and innovative potential in the context of a new culture of learning.

According to Castañeda and Adell, (2013) a PLE is organized with tools, mechanisms, and activities that each student uses to read, to produce, and to share.

The first components of a PLE are the information sources and involve tools like web sites, blogs, video channels, newsletters, etc. The use of these tools, characterized as spaces and mechanisms for reading, enhances experiences associated with searching and organizing data. The second component of a PLE refers to tools, mechanisms, and activities for producing. There are many tools for producing texts, videos, presentations, conceptual maps, blogs and many more. The production involves reflection in order to organize ideas. Finally, the third component of a PLE involves sharing and this fosters the formation of personal learning networks (PLN) using social software (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

It is important to emphasize that there are no tools, activities or mechanisms that can be considered exclusive of a part of the PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013). The different components of PLE are articulated. For example: a blog can be a tool for reading, a space to reflect and to produce. Another important characteristic of the PLE is that it changes progressively, being continuously reformulated based on the learning objectives of a subject and also on the social activities as part of the learning experiences (TORRES-KOMPEN; COSTA, 2013). Thus, a PLE is always “under construction”.

Through this perspective, we understand that the PLE concept proposed by Castañeda and Adell (2013) offers an interesting basis to our study.

In our framework, the educational approach guides the selection of the web tools. This way, it is important to identify the learning goals which involve making explicit the learning activities and their mechanisms (reading, reflecting, producing, discussing, among others).

### 3.1.2 SECOND LAYER: TECHNICAL CHARACTERISTICS

We understand that the technical characteristics of a web tool are important because different web applications produce different kinds of interaction. Besides, each tool enables different activities for reading, producing, and sharing, this way fostering distinct mechanisms (e.g., searching, synthesis, discussions). Thus, it is important to know the potential of the tools for planning educational activities involving their use in education (BASSANI, 2012; CASQUERO, 2013, BASSANI; BARBOSA, 2015).

Our framework proposes six criteria for selecting a web 2.0 application based on its technical characteristics, as follows:

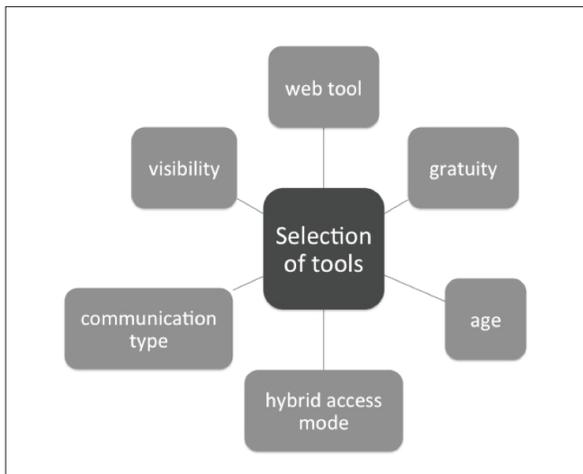
- a) **web tool**: the main point of this paper is the use of web 2.0 in educational settings. Thus, the first selection criterion, in the context of our study, is that the tool should be a web tool;
- b) **gratuity**: we understand that a free tool can be used in the classroom, but also in the student's private life to improve his personal learning network;
- c) **age**: it is important to consider the age criterion. Some tools are open to everyone and others have age restrictions. For example, Facebook and Google ask for 13-year-old;
- d) **hybrid access mode**: the use of an application through different access devices (computer, mobile devices) is another important element to analyze. Different devices promote different experiences. Furthermore, there are web tools that don't have applications available to mobile devices, and some don't have all functions available to mobile. In this study, we understand that mobile devices, especially smartphones and tablets, allow the remote access to communication and information wherever the subject is. This context is building a new mixed space between the virtual (the cyberspace), and the physical space. These spaces are known as hybrid spaces because they "combine the physical and the digital in a social environment created by the mobility of users connected via mobile communication devices" (SANTAELLA, 2010). Therefore, a hybrid space must necessarily combine the physical and digital environments in social practices that build connections from various devices such as mobile phones, laptops and tablets. So, the Hybrid Access Mode criterion involves the possibility to access a web application in both tablets and desktops/laptops. This is an important criterion for our research because we use both computers and tablets in practices with teachers;
- e) **type of communication**: some tools can be used in both

synchronous and asynchronous mode. In some contexts, where the internet connection is a problem, synchronous tools should be avoided;

f) **visibility**: the use of web 2.0 tools in education can be analyzed through the visibility perspective. Our framework uses three possible online spaces: me, we, and see (HEPPELL, 2012). According to Heppell (2012), the first space, called **me**, is the private one, and it is characterized by tools where the subject can organize his own contents, annotations, and other personal and private information and materials. The second space is called **we**, and it involves tools that allow the subject to work in groups sharing the space with colleagues and friends. The third space is the public one where all web users can **see** the materials published by an author (HEPPELL, 2012). Through this perspective, the students develop their tasks in different web 2.0 applications, and each of them has a different kind of visibility (HEPPELL, 2012). Therefore, students can use some tools for personal use (me), for sharing with a group and practicing collaborative work (we), or even sharing on Internet (see). This way, the material produced by the student can only be used for private purposes, be shared with a group (teachers, colleague), or published on the public space of Internet.

Figure 2 shows the six criteria proposed for the second layer of the framework. These criteria are not explicit in the framework, but they guide the analysis and the selection of web 2.0 tools by the teachers. It is important to remember that the choice of some tools to be used in an educational context must be articulated with the learning goal. However, it's relevant to consider that in a PLE perspective the selection of the tool is also a choice of the student.

**FIGURE 2.** Criteria to select web tools



### 3.2. VALIDATION PROCEDURES OF THE FRAMEWORK

The validation procedures of the proposed framework were conducted in four classes of the final years of elementary education in a private school in the south of Brazil, involving 11-13-year-old students.

The activities comprised:

- a) interviews and discussions with teachers in order to identify the learning goals (first layer: educational approach);
- b) selection of web tools (second layer: technical characteristics)
- c) observation *in loco* during the activities in the classroom.

#### 3.2.1 RESULTS

The first activity involved interviews and discussions with teachers in order to identify the learning goals, which are the basis of the proposed framework. Table 3 summarizes these four case studies.

**TABLE 3.** Case studies

Case	Subject	Grade	Learning Goal	Visibility of the activity
1	Arts	8 <sup>o</sup> ( $\pm$ 13 y)	Share the students photo production on the web, allowing them to see each other's production	Public on the web
2	Portuguese	7 <sup>o</sup> ( $\pm$ 12y)	Produce a collective text	Work group
3	Spanish	6 <sup>o</sup> ( $\pm$ 11y)	Produce and share a video to exercise Spanish conversation	Pair work
4	Spanish	7 <sup>o</sup> ( $\pm$ 12y)	Produce and Share a mix of text, audio and photo to exercise grammar studies	Work group

The identification of the educational approach (Table 3) was the basis for the selection of web 2.0 tools, the second layer of the proposed framework.

There are many web tools, but in this study we proposed to use the research Top 100 Tools for Learning as guide for this selection (Table 2). However, this is not the unique list. Teachers can select and analyze different web applications using this proposal.

Our framework proposes six criteria for selecting a web 2.0 application based on its technical characteristics, as follows: web tool, gratuity, age, hybrid access mode, type of communication, and visibility.

First, we analyze the tools listed on Table 2 based on three criteria: web tool, gratuity, and type of communication (focusing in asynchronous communication). This way, some tools, which did not fit into the established criteria, were withdrawn from the list (e.g. Skype, PowerPoint, etc.).

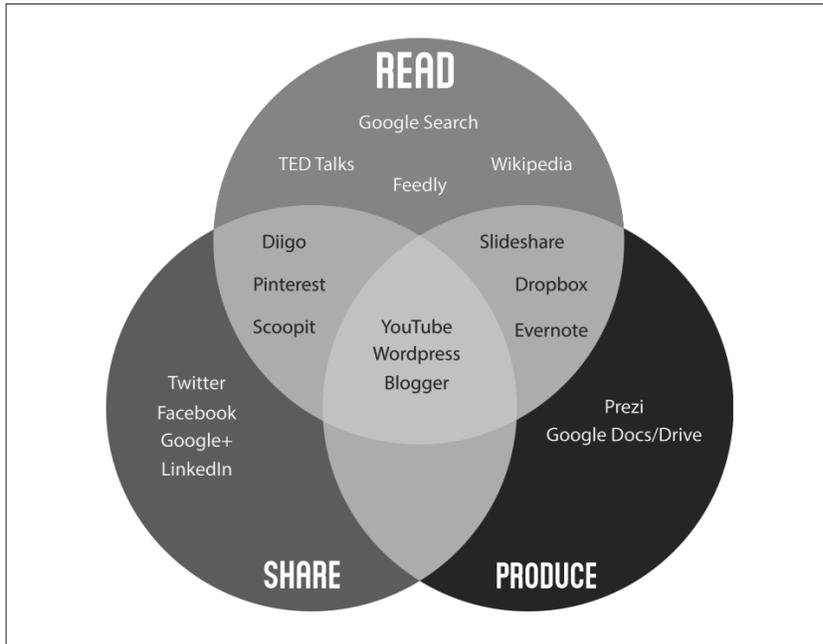
We also classify each tool based on its main function: tools for reading, for producing, and for sharing. However, the same tool can be used in different ways, according to the pedagogical approach. Therefore, the organization of table 4 was based on the characteristics of the tool and not in the various uses that we can make of it.

**TABLE 4.** Selected tools from the Top 25 Tools for Learning

<b>Category</b>	<b>Web tool</b>	<b>PLE</b>
Social and Collaboration Spaces	Twitter Facebook Linkedin	Share
Web meeting, conferencing and virtual world tools	Google +	Share
Document, Presentation and Spreadsheet Tools	Google Docs/Drive Prezi Slideshare	Produce Produce Produce/read
Public Learning Sites	YouTube TED Talks	Read/produce/share Read
Personal Productivity Tools	Google Search Evernote	Read Read/produce
Blogging, Web and Wiki Tools	Wordpress Blogger/Blogspot	Read/produce/share
Other Collaboration & Sharing Tools	Dropbox Wikipedia Diigo Pinterest Scoopit	Read/Produce Read Read/share Read/share Read/share
Browsers, Players & Readers	Feedly	Read

Figure 3 presents the Table 4 in a visual form, highlighting the tools which can be used in a PLE.

**FIGURE 3.** Selected tools and PLE



There are three criteria that don't appear in this first analysis: **age**, **hybrid access mode** and **visibility**. We understand these criteria are related to the group of students and the learning goals.

In the case of our study, we want to test mobile experiences with the use of tablets. The age and the visibility of the student's production is another important issue, because the students are between 11 and 13 years old.

Articulating the educational approach (Table 3) and the analysis of the technical characteristics of web tools (Figure 3) we proposed one tool which is appropriate for an educational practice. Table 5 summarizes the cases and the selected web tool.

**TABLE 5.** Case studies with the selected tool

Case	Subject	Grade	Learning Goal (mechanism and activity)	Visibility of the activity	Tool
1	Arts	8o ( $\pm 13$ y)	Share the students photo production on the web, allowing them to see each other's production	Public on the web (see)	Pinterest
2	Portuguese	7o ( $\pm 12$ y)	Produce a collective text	Work group (we)	GoogleDocs
3	Spanish	6o ( $\pm 11$ y)	Produce and share a video to exercise Spanish conversation	Pair work (we)	Dropbox
4	Spanish	7o ( $\pm 12$ y)	Produce and Share a mix of text, audio and photo to exercise grammar studies	Work Group (we)	Evernote

After this definition, the research team observed the class to verify *in loco* the progress of the activity.

### 3.2.2 DISCUSSION

The **case 1** occurred in 8<sup>th</sup> grade Art classes. All students were 13 years old. First, we discussed with the teacher the aim of the proposal. The aim was to share the student's work on the web – an artistic photo created by students – in order to enhance their confidence on their work. The teacher did not propose a specific tool.

So, considering the learning goal (to **share** the students' photo productions on the web, allowing them to see each other's production), and based on Figure 3, we proposed the use of Pinterest.

This tool is available through computers, tablets, and smartphones. So, it is suitable with the **hybrid access mode** criterion. The work published on Pinterest is public on the web (**see visibility**). In this case, Pinterest attended the three criteria: age, visibility, and hybrid access mode.

The students published their work on Pinterest and looked for the work of their colleagues. It was interesting to observe that only one student had used Pinterest before the practice. In this case, the students had the opportunity to know a new tool.

Another interesting fact we observe is that students don't use email frequently. They had to make login in Pinterest using Facebook. Thus, the limitation of this practice was the fact that the students had difficulty to find the colleague's work since it was necessary to know each other's e-mail or username. We tried to use a private hashtag but even so we had problems to find the productions.

**Case 2** involved a 7<sup>th</sup> grade Portuguese class. The aim was to **produce** a collective text in groups. So, considering Figure 3, the first idea was to use GoogleDocs. However, GoogleDocs is not well supported in tablets and, in this case, doesn't fit on the **hybrid access mode** criterion. On the other hand, GoogleDocs allows the three kinds of **visibility**: me, we, and see. Another important issue is related to the **age** criterion, since a Google account is not allowed for children under 13-year-old.

As said before, we understand the teacher has an important role in promoting activities that explore the potential of cyberspace as a learning space introducing new tools to students which allow them to improve their learning activities. In this case, we decided to make an experience with GoogleDocs even though it doesn't fit all three criteria. We created different accounts for each group and the students had the opportunity to explore the potential of this tool for collective writing. It's possible to create a document, which can be accessed only by those who have the link without the necessity of using an account. Thus, it enabled the students to participate of a collective writing in GoogleDocs without a Google account.

We mixed the use of tablets and laptops. This practice was very interesting because the students had the opportunity to see that the tools behave in different ways according to the device used. The students had to finish their work on laptops.

**Case 3** and **Case 4** relate a practice developed in Spanish classes. Case 3 involved a 6<sup>th</sup> grade class and case 4 a 7<sup>th</sup> grade one.

In **case 3**, the aim of the task was to exercise Spanish conversation. The students had to produce a video in pairs. Afterwards, students had to see each other's production. So, considering the aim (**produce** and **share**), we proposed Dropbox. Dropbox is not a tool to produce videos, but we can share our productions in it. In this

case, the video was produced using the camera application available on tablets. Dropbox allows **we visibility**, as intended by the teacher for this learning task, and can be used with tablets (**hybrid access mode**). However, we had problems with the **age** of the students. Most students were 11 years old and some of them did not have e-mail. In this case, we decided to create an account for the class and everybody published the videos in the same folder. So, even though it was possible to create **we visibility** in Dropbox, we simulated it creating only one account. In this case, all students had access to the same account and we discussed about the rules of sharing a space (erase the colleague's videos or change the password).

The last case presented here (**case 4**) involves grammar studies in Spanish. The task proposed by the teacher involved a mix of photo, text, and audio. The students had to produce in pairs/groups and see the colleague's production in the perspective of **we visibility**. Thus, considering the aim of the task (**produce** and **share**) and based on Figure 3 we suggested the use of Evernote. The **age** and **hybrid access mode** criterion was not a problem. However, we had problems with **visibility**. In Evernote, to maintain the visibility into the **we** perspective involves that each student needs to connect (invite) his colleague using the colleague's e-mail. We realized that it was a big effort. However, we understand it is important to promote the group formation and the sharing of productions in a PLE.

Based on these four cases presented here, we can see the importance of using some criteria to select the web tools in educational settings. The use of social software in education is possible but is also a challenge since there are many different tools that can be selected to certain educational practice.

Overall, it was interesting to realize that the students didn't know the selected tools (Pinterest, Dropbox, Evernote, and GoogleDocs). Therefore, even considering that Brazilian students use the internet, they don't know many tools and their possibilities as learning tools (ICT Education 2012, 2013). On the other hand, from the perspective of the teacher, we understand that the proposed framework can also guide the first experiences with the use of web 2.0 in education.

Thus, the analysis of the technical characteristics of a web tool based on the proposed criteria (web tool, gratuity, age, communication type, hybrid access mode, and visibility) was important for assisting the teacher in the choice of the tools to be used in the development of learning activities. In addition, students also perceived and became familiar with the establishment of criteria for choosing tools that would foster their PLE.

The case study also allowed the discussion about the tool and the access device, where students and teacher realized the possibilities of the tools considering the use of tablets and laptops.

An interesting aspect of the case studies is related to visibility criteria. As the activities were conducted in groups the visibility-**w**e prevailed, but it was possible to discuss the possibilities and limitations of different types of visibility.

#### 4. FINAL CONSIDERATIONS

Our research aimed to foster educational practices using technologies in the context of the classroom from the perspective of the PLE. Through this perspective we proposed a framework to assist teachers in the selection of web tools for using in the school context to foster educational practices based on PLE, articulating an educational approach and the technical characteristics of a web tool.

Today's students can be considered hard users of internet (ICT Education 2012, 2013; ICT Kids online 2012, 2013). However, the educational use of internet focuses on research. This way, the teachers have the important role of showing students how they can use web applications in their learning activities. We understand this can be done by promoting activities that explore the potential of cyberspace as a learning space that fosters production, distribution, and sharing of content and knowledge.

The proposed framework was tested in four case studies involving our experiences with mobility and web 2.0 in the final years of elementary school. Results point out that the proposed framework can be used to help the teacher in the design of learning activities through the use technologies, since it proposes a route for the selection of web tools that are appropriated for the pedagogical approach applied in the teaching and learning process under a PLE perspective. The main contribution of our framework is the proposal of an interconnection between the technical characteristics of an application and the learning goals proposed in an educational activity in a way that is easy to apply.

However, besides the 25 top tools for learning used in this study there are many other interesting tools available on the web. Future studies will analyze the potential of different web tools in emergent learning practices and the use of web tools and services by the students, according to their learning necessities, in a PLE perspective.

## ACKNOWLEDGEMENTS

We thank the National Council for Scientific and Technological Development - CNPq/Brazil (<http://www.cnpq.br>) for providing financial support for this study. We would also like to thank Feevale University (<http://www.feevale.br>) for making possible this research.

## REFERENCES

- ADELL, J.; CASTAÑEDA, L. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? In: HERNÁNDEZ, J. et al (eds). **Tendencias emergentes en educación con TIC**. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012. p. 13-32.
- ATTWELL, G.; CASTAÑEDA, L.; BUCHEM, I. Guest Editorial Preface: Special Issue from the Personal Learning Environments 2011 Conference. **International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)**, 2013.
- BASSANI, Patrícia S. Ensinar e aprender em/na rede: a arquitetura de participação da web 2.0 no contexto da educação presencial. **Projeto de Pesquisa**. CHAMADA MCTI/CNPq/MEC/ CAPES No 18/2012. Novo Hamburgo, 2012.
- BASSANI, Patrícia S.; BARBOSA, Débora. Ensinar e aprender na rede: criando ambientes de aprendizagem na web In: **Repensando o lugar da sociologia e o uso das novas tecnologias**. 1 ed. Porto Alegre: Editora CirKula, v.1, 377-401, 2015.
- BATES, T. Understanding web 2.0 and its implications for e-learning. In: LEE, M.; MCLOUGH- LIN, C. (Eds.). **Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2011. p. 21-42.
- CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordi. La anatomía de los PLEs. In: CASTAÑEDA, L., & ADELL, J. **Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alcoy: Marfil, 2013. p. 11-27.
- CASQUERO, O. PLE: una perspectiva tecnológica. In: CASTAÑEDA, L., & ADELL, J. **Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alcoy: Marfil, 2013. p. 71-84.
- CONOLE, G. **Designing for learning in an open world**. UK: Springer, 2013.
- FIEDLER, S. H. & VÄLJATAGA, T. Personal learning environments: a conceptual landscape revisited. **Elearning papers**, 35, 1-16, 2013.
- HART, J. The Top 100 Tools for Learning 2013. Retrieved: Sep 30, 2013, from: <https://pt.slideshare.net/janehart/top-100-tools-for-learning-2013>, 2013.
- HEPPELL, S. **Online Spaces**. Retrieved May 12, 2012, from: <http://www.education.vic.gov.au/management/lol/lead.spaces.htm> , 2012.

ICT Kids Online Brazil 2012. **Survey on Internet Use by Children in Brazil**. São Paulo: Brazilian Internet Steering Committee, 2013.

ICT Education 2012. **Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian Schools**. São Paulo: Brazilian Internet Steering Committee, 2013.

LEMOS, A., & LEVY, P. **O futuro da Internet**. São Paulo: Paulus, 2010.

PISANI, F., & PIOTET, D. **Como a web transforma o mundo**. São Paulo: Senac, 2010.

O'Reilly, Tim. (2004). The Architecture of Participation. Retrieved March 21, 2017, from [http://archive.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture\\_of\\_participation.html](http://archive.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html)

O'Reilly, Tim. (2005). Web 2.0: Compact Definition? Retrieved March 21, 2017, from <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>

RAHIMI, E., VAN DEN BERG, J. & VEEN, W. Designing and Implementing PLEs in a Secondary School Using Web 2.0 Tools. **PLE Conference 2012**. Retrieved Jun 01, 2014, from <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/article/view/1456/1342>, 2012.

RAHIMI, E., VAN DEN BERG, J. & VEEN, W. A Roadmap for Building Web2.0-based Personal Learning Environments in Educational Settings. **Proceedings of the fourth international conference on Personal Learning Environments (The PLE Conference 2013)**. Retrieved Jun 01, 2014, from: [http://www.researchgate.net/publication/249003479\\_A\\_Roadmap\\_for\\_Building\\_Web2.0based\\_Personal\\_Learning\\_Environments\\_in\\_Educational\\_Settings/file/9c96051e19f8843a9.pdf](http://www.researchgate.net/publication/249003479_A_Roadmap_for_Building_Web2.0based_Personal_Learning_Environments_in_Educational_Settings/file/9c96051e19f8843a9.pdf) , 2013.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

TORRES KOMPEN, R.; MOBBS, R. **Building web 2.0-based personal learning environments – a conceptual framework**. Retrieved Mar 10, 2014. From: <http://attachments.wetpaintserv.us/FdezjL1Vkk3ilHp8yioyQ%3D%3D815595>, 2008.

TORRES-KOMPEN, R., COSTA, C. Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs. In: CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordi (Eds.), **Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red**. Alcoy: Marfil, 2013. p. 8592.

WILLIAMS, R., KAROUSOU, R., MACKNESS, J. Emergent learning and learning ecologies in web 2.0. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 12 (3), 39-59. 2011.

## NOTAS

<sup>1</sup> <http://c4lpt.co.uk/>

<sup>2</sup> <http://c4lpt.co.uk/directory-of-learning-performance-tools/>

<sup>3</sup> The complete list of Top 100 Tools for Learning is available in <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>.

<sup>4</sup>This study is part of a major research called “Teaching and learning on the web: the architecture of participation of web 2.0 in the context of face-to-face education” (BASSANI, 2012), which aims to investigate the potential of the web’s architecture of participation in the teaching and learning process in the final years of elementary school with the purpose of developing a proposal for the use of social software in education. The project was approved by the Ethics Committee (number CAAE: 14041213.1.0000.5348).

**Submetido:** 03/04/2016

**Aprovado:** 25/09/2017

**Contato:**

Patrícia B. Scherer Bassani

Universidade Feevale - ERS 239, 2755

Novo Hamburgo | RS | Brasil

CEP 93.352-000

E-mail: <patriciab@feevale.br>

## ARTIGO

# MECANISMOS EFICIENTES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS NEGROS: ESTEREÓTIPOS, SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO

RODRIGO EDNILSON DE JESUS\*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo refletir sobre alguns dos eficientes mecanismos de produção do fracasso escolar de jovens negros e negras, a partir dos resultados da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”. A pesquisa foi realizada nos anos de 2012 e 2013 nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. A partir das experiências narradas pelos jovens adolescentes, ao longo das entrevistas em profundidade realizadas na cidade de São Paulo, foi possível observar como os processos de estereotipização de corpos vistos como anormais, aliados ao silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados neste grupo étnico-racial.

**Palavras-chave:** Juventude negra. Estereótipos raciais. Fracasso escolar.

## EFFICIENT MECHANISMS IN THE PRODUCTION OF SCHOOL FAILURE OF YOUNG BLACKS: STEREOTYPES, SILENCING AND INVISIBILIZATION

**ABSTRACT:** The article aims to reflect on some of the efficient mechanisms in the production of school failure of black youth, from the results of the survey “The exclusion of young teenagers aged 15 to 17 attending high school in Brazil: challenges and prospects “. The survey was carried out in the years 2012 and 2013 in the cities of Belo Horizonte, Brasília, Sao Paulo, Fortaleza and Belem. From the experiences reported by young teens, over in depth interviews conducted in São Paulo city, we have observed how the stereotyping of bodies seen as abnormal, together with silencing about racism, affect the self-image and self-esteem of young people, contributing directly and indirectly to the high dropout rates observed in this ethnic-racial group.

**Keywords:** Black youth. Racial stereotypes. School failure.

---

\*Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais(UFGM). Professor Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação, conhecimento e Inclusão da FAE/UFMG e membro da Coordenação do Programa de Ações Afirmativas na UFGM. E-mail: <rodrigoednilson@fae.ufmg.br> .

## INTRODUÇÃO

Alguns autores do campo da Sociologia (BLAU; DUNCAN, 1994; SEWEL; HALLER; OHLENDORF, 1970; VALLE SILVA, 1999; HENRIQUES, 2001; FERNANDES, 2005) têm chamado a atenção para o fato de que, no mundo moderno, a educação tem se tornado um importante fator de explicação do alcance ocupacional dos indivíduos, que, por sua vez, ocupa um lugar central na análise da estratificação e da mobilidade social. Estes autores têm demonstrado empiricamente a importância dos anos de escolaridade para a definição das trajetórias profissionais dos indivíduos, constatando assim que a educação é especialmente importante para a estratificação social.

A realização da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, nos anos de 2012 e 2013, nos possibilitou observar algumas das interações entre condições socioeconômicas e raciais e trajetórias educacionais. Observamos, por exemplo, como a dinâmica de reprodução das precárias condições de longevidade escolar, aliada à persistência e a naturalização da discriminação racial, nos ajuda a compreender melhor os baixos índices de escolaridade e as elevadas taxas de abandono e repetência observadas entre os jovens negros e pobres.

Ao longo da referida pesquisa, mais de 200 jovens (pretos, pardos, brancos e amarelos) foram entrevistados, em vinte e três grupos focais e 51 entrevistas em profundidade nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo. Em cada uma das cidades dez entrevistas e cinco grupos focais foram realizados.<sup>1</sup>

No âmbito deste artigo, que tem como objetivo discutir alguns dos resultados da referida pesquisa, especialmente as interconexões entre os processos cotidianos de estereotipização, invisibilização e silenciamento, e os indicadores locais e nacionais de evasão e repetência negr@s, optamos por selecionar, dentre as dez entrevistas individuais<sup>2</sup> realizadas na cidade de São Paulo, cinco entrevistas realizadas com jovens autodeclarados negros.

## PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE RAÇA SOCIAL

Como modo de compreender o cenário de desigualdade educacional entre brancos e negros no Brasil, bem como as relações discriminatórias que, cotidianamente, impactam a população negra, opto, no presente artigo, por adotar o conceito de raça, em sua perspectiva sociológica. Poderia recorrer aqui às excelentes e

contemporâneas definições de Munanga (2004) ou Silvério (2006) acerca de raça social. Todavia, recorro a Charles Wagley (1963). Wagley nos mostra, ainda na década de 1960, que a classificação e a hierarquização dos brasileiros com base em características fenotípicas não podem ser vistas como um fenômeno novo no Brasil, inventado a partir do advento das políticas de cotas para a população negra.

Segundo Wagley,

... na América Latina, de um modo geral, desenvolveu-se um conceito de raça baseado nas características fenotípicas e sócio-econômicas do indivíduo, em vez da definição genética implícita na regra de hipodescendência norte-americana. Ao sul do Rio Grande, raça seria melhor definida como raça social, dado que não se refere a um grupo de pessoas que é julgado como similar em sua natureza essencial socialmente definida, que resulta (no fato de que) as relações raciais serem relações mais de estrutura social que raça geneticamente concebida (WAGLEY, 1963 apud SILVA, 1994).

É preciso reforçar ainda que atualmente a Genética, a Etnologia e a Antropologia partilham certo consenso de que a biologia não é pertinente (como se pensava nos anos finais do século XIX e início do século XX) para se utilizar o conceito de raça, como meio de identificar e diferenciar geneticamente seres humanos. Isso significa que, do ponto de vista genético, não existem diferenças suficientes, entre uma pessoa com a pele mais escura e uma pessoa com a pele mais clara, que nos permita afirmar que elas fazem parte de “raças distintas”. Geneticamente, portanto, somos todos pertencentes à raça humana e as diferenças fenotípicas entre as populações humanas, que podem ser percebidas atualmente, são resultado de lentos processos históricos de adaptações climáticas. (JESUS; REIS, 2014)

Contudo, se raças não existem do ponto de vista genético, por que nos referimos, nas relações cotidianas e no presente texto, às relações “raciais”? Porque ainda que o conceito de raças não tenha pertinência biológica alguma, raça continua a ser utilizada, enquanto uma construção social e cultural, como instrumento de exclusão e opressão. No Brasil, os traços fenotípicos (a pigmentação da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, sobretudo) são utilizados como importantes elementos de avaliação social dos indivíduos e, geralmente, se transformam na principal fonte de preconceito. Assim, mesmo a Genética tendo atestado que somos todos humanos e que raças biológicas não existem, algumas pessoas e alguns grupos, identificados como pertencentes a uma determinada “raça inferior”, continuam a ser vítimas de discriminação e de exclusão em razão de seu pertencimento racial.

Neste sentido, afirmar que o racismo à brasileira (TELLES, 2003) se expressa por meio de um “racismo institucionalizado” não significa, necessariamente, afirmar que o processo discriminatório no Brasil tenha sido adotado de forma legal ou oficial pelo Estado Brasileiro. Significa, todavia, afirmar que as práticas de hierarquização racial foram instituídas enquanto prática social e são cotidianamente atualizadas, sendo que é exatamente a perpetuação desses imaginários sobre a suposta inferioridade da “raça” negra que tem contribuído para a produção e reprodução das discriminações e desigualdades, seja por meio da estereotipização da população negra, seja por meio do silenciamento ou da invisibilização das referências positivas relativas à população negra. Desta perspectiva, o racismo deve ser compreendido como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, baseando-se na crença acerca da existência de raças superiores e inferiores (intelectual, cultural e socialmente), distribui, de modo assimétrico, privilégios e desvantagens.

Por outro lado, é preciso reconhecer outro uso da noção de raça, já que na medida em que o movimento negro brasileiro impulsionou uma ressignificação do conceito de raça, procurando dissociá-lo da noção estigmatizadora utilizada pelo racismo científico do final do século XIX, e procurando vinculá-lo às dimensões de pertencimento coletivo, a raça passou a ser entendida também como um importante marcador de identidades individuais e coletivas de negros e negras no Brasil e na diáspora. Negros e negras não seriam, portanto, somente aqueles que, portadores de acúmulo de melanina na pele, tornam-se alvos principais das práticas de racismo e de discriminação racial, mas aqueles que, portadores de acúmulo de melanina ou outras características fenotípicas associadas à um determinado coletivo, se veem e se sentem como parte de uma identidade coletiva: a raça ou a população negra.

## **A ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS E BRANCOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL**

Os dados apresentados por Valverde e Stocco (2011) no início da década de 2010 evidenciam a persistência da desigualdade racial já identificada por Henriques (2001) no final da década de 1990. Estes dados são reveladores da contínua assimetria na distribuição de bens entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos raciais ao longo da história do Brasil.

Referindo-se às condições de vida da população negra ao longo da década de 1990, com base em análises feitas utilizando as Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD's) de 1992 a 1999, Henriques (2001) destacou a dimensão racial das

desigualdades brasileiras. No referido estudo, Henriques encontra, e reforça os mesmos achados de Pastore e Valle Silva (2000): “a intensa desigualdade racial brasileira, associada às formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra” (HENRIQUES, 2001: 5).

Segundo Henriques (*idem*), boa parte da desigualdade, tanto a de renda quanto a observada no mercado de trabalho, pode ser explicada pela heterogeneidade na escolaridade brasileira. Chama atenção ainda que, mesmo com o aumento da oferta de educação no Estado brasileiro ao longo do século XX, a desigualdade no acesso a este bem não foi superada. Se em 1999, a escolaridade média de um jovem brasileiro de 25 anos de idade era de 6 anos de estudo, muito aquém do desejado, haja vista que esta é uma escolaridade correspondente a um adolescente de 13 anos, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos era de 6,1 anos, enquanto era de 8,4 anos de escolaridade para um jovem branco de 25 anos de idade. “A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se trata de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos” (*Idem*, 29).

Ainda segundo Henriques (*idem*), esse não era o componente mais incômodo desta discriminação observada. Segundo ele, além da diferença em termos de anos de escolaridade, os dados revelam a evolução histórica e o grau de cristalização desta discriminação. “Sabemos que a escolaridade média dos brancos e negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro na mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (*Idem*, 30).

Os resultados obtidos por Henriques, no que se refere às desigualdades educacionais, se juntam às conclusões obtidas por Nelson do Valle Silva e José Pastore (2000) e Carlos Hasenbalg (1990), também utilizando como base as PNAD's. Estes estudos, que sinalizavam a perpetuação de desigualdades raciais no processo de estratificação social e de acesso à escolarização formal no Brasil, contribuíram para o enfraquecimento da crença no poder integrador do desenvolvimento econômico, expressa por Roger Bastide e Florestan Fernandes ao longo das décadas de 1940 e 1950. Na perspectiva de Bastide e Fernandes (1959), as diferenciações raciais observadas nos âmbitos ocupacionais, escolares e das representações sociais, tenderiam a desaparecer com o tempo, dando lugar às lógicas

de diferenciações típicas de sociedades capitalistas. Deste modo, mudanças macroestruturais acarretariam mudanças microestruturais, interferindo tanto na alter-representação sobre os negros, quanto na autoimagem dos negros brasileiros, modificando inclusive as suas aspirações e projetos de vida.

As taxas de mobilidade social observadas no Brasil até o início da década de 1980, por vezes consideradas sem precedentes em muitos outros países, mudaram o panorama do país, principalmente no que diz respeito à relação urbano-rural (VALLE SILVA; PASTORE, 2000). Desde então, uma série de estudos levados a cabo nos anos de 1990 e 2000 nos ajudaram a visualizar melhor a dinâmica da estratificação social em nosso país. A situação de inércia que marca a dinâmica das relações raciais no Brasil deu o tom dos repetidos resultados encontrados, além de demonstrar a importância apenas residual do passado escravocrata nas análises do presente quadro de desigualdades.

De acordo com Valverde e Stocco (2011), a desigualdade educacional entre negros e brancos parece ter encontrado seu ponto de inflexão em 2002, já que foi a primeira vez, desde que a PNAD passou a coletar o quesito cor/raça, que a diferença entre as taxas de escolaridade de negros e brancos ficou abaixo de dois anos: 1,9. “Esta queda, que poderia ser interpretada pelos mais céticos como anômala em uma série histórica na qual a diferença de escolaridade entre brancos e negros estaria cristalizada em torno de dois anos, acabou se mostrando, nos anos seguintes, como a nova tendência deste indicador” (idem, p. 150).

Segundo Valverde e Stocco (idem) “a universalização do acesso à educação fundamental promovida na década de 1990 foi indubitavelmente benéfica à população negra”. Todavia, destacaram o fato de que em nenhum indicador educacional fosse possível identificar inversões nas posições, com negros à frente dos brancos.

Dessa maneira, nos últimos anos, há um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação para o diagnóstico do interior do sistema educacional, pois as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros na escola têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho (VALVERDE; STOCCO, 2011).

## **PRODUÇÃO SOCIAL DA NORMALIDADE: CORPOS NEGROS E ESTIGMATIZAÇÃO**

De acordo com a UNICEF (2012), a discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens brasileiros enfrentam para

ter garantido seu direito à educação. Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Embora o objetivo principal da dissertação de Vasconcelos (2011) não tenha sido a análise das articulações possíveis entre pertencimentos raciais e desempenho escolar, seu trabalho intitulado “Sem querer você mostra seu preconceito”,<sup>3</sup> é bastante esclarecedor acerca da função do imaginário social sobre raça na estruturação das relações estabelecidas entre jovens estudantes. Procurando compreender como se estabeleciam as relações raciais entre jovens negros (pardos e pretos) e brancos estudantes do Ensino Médio de uma escola da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Vasconcelos observou como estes jovens significavam suas relações e elaboravam suas concepções a respeito da questão racial no interior da sala de aula.

O fato de assuntos relacionados à temática racial não serem alvo da atividade docente não impossibilitou que os jovens adentrassem o espaço escolar munidos das diversas representações de cunho racial / racialistas, por vezes, fortemente pejorativas e, até mesmo, racistas. Aliás, essas representações eram marcadas por uma desvantagem simbólica que pesou sobre o grupo racial negro, especialmente sobre aqueles com tonalidade de pele mais escura e/ou traços fenotípicos de ascendência negra mais acentuados (idem, p. 238).

A conclusão, a qual chegou Vasconcelos (idem), evidenciou que a turma investigada, bem como a escola como um todo, configurava-se como um espaço no qual a temática racial não era neutra, reforçando a compreensão de que os jovens e a própria escola eram parte da realidade social mais ampla, em que a raça tinha um significado social e estruturava as relações cotidianas. Embora as relações de sociabilidade entre os jovens pesquisados por Vasconcelos (idem) não possam ser reduzidas, unicamente, a um conteúdo racista, expressando relações de opressão baseadas na crença na existência de raças superiores e inferiores, boa parte destas relações se baseavam na crença acerca da existência de distinções raciais, derivadas das distinções fenotípicas<sup>4</sup> (cor da pele, tipo do cabelo, formato dos lábios etc.). Como menciona a autora, são, portanto, relações racializadas e racialistas, ou seja, informadas por imaginários vinculados à ideia sobre pertencimentos

raciais e que, baseados em uma associação entre características fenotípicas e pertencimento racial, auxiliavam os jovens a identificar e distinguir os (as) jovens negros (pardos e pretos) dos jovens brancos.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que as diferenciações fenotípicas, inscritas no corpo, cumprem um importante papel no processo de identificação e distinção de pessoas e grupos, diferentes autores do campo das relações étnico-raciais chamam a atenção para o fato de que são exatamente estas marcas, presentes nos corpos negros, que se convertem nos principais elementos nos processos de estigmatização sociorracial. De acordo com Goffman (1978),

“o termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos, pois um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, não sendo, portanto, nem honroso nem desonroso” (idem, 13).

Nesta perspectiva, algumas características apenas serão consideradas anormais e, portanto, estigmatizadas, se existirem algumas características consideradas normais.

Os dispositivos de poder que fabricam o corpo normal adotam uma lógica, ao mesmo tempo, durável e flexível o bastante para normalizar as diferenças, entre as quais a raça é uma das mais controladas. A circulação de estereótipos que associam cor negra à exclusão e depreciação racial colabora para a formulação de imagens negativas, como uma outra pele que se cola ao corpo negro (GOMES E MIRANDA, 2014).

O estigma pode basear-se em características físicas ou sociais, passageiras ou definitivas, mas pode impedir as pessoas de perceberem nos estigmatizados outros atributos que não os negativamente definidos. O fato de o estigma vir impregnado de características depreciativas pode interferir negativamente na autoimagem e na autoestima do indivíduo, fazendo com que ele internalize a identidade social real (GOFFMAN, 1978, p. 15), carregada de atributos negativos, imposta a ele por aqueles vistos, ou que se veem, como “normais”. “Considerando o que pode enfrentar ao entrar numa situação social mista, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva”. (Idem, 26).

A perpetuação de imagens depreciativas associadas aos corpos negros, tomando-os como corpos anormais, deriva, ainda que indiretamente, do racismo científico do século XIX.<sup>5</sup> Apesar da dimensão histórica, estes imaginários depreciativos não podem ser visto apenas como reminiscência do passado, já que são cotidianamente atualizados, seja por meio de conversas triviais e troca de apelidos entre pessoas comuns (JESUS; REIS, 2014), seja por meio do discurso midiático (ARAUJO, 2000) ou dos currículos escolares hegemônicos

(GOMES; MIRANDA, 2014). Aliás, foram estes imaginários depreciativos, recorrentemente mencionados no curso das entrevistas em profundidade realizadas com os jovens ouvidos nesta pesquisa, o que nos levou a pensar nos vínculos existentes entre discriminações raciais e a produção cotidiana do fracasso escolar entre jovens negr@s.

## SIÊNÇO E DESÂNIMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Cinquenta e três jovens com idade entre 15 e 17 anos, foram entrevistados na cidade de São Paulo; quarenta e três ao longo dos cinco grupos focais e dez ao longo das entrevistas em profundidade. Dentre os cinquenta e três entrevistados, vinte e nove se declararam do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino. Vinte e cinco se autodeclararam pardos, dez pretos, treze brancos, três indígenas e dois amarelos. Dentre os dez participantes das entrevistas em profundidade, das quais selecionamos as utilizadas neste artigo, cinco se declararam do sexo masculino e cinco do sexo feminino e três como pardos, dois como pretos, três como brancos e dois como amarelos. Como já mencionamos no início deste artigo, das dez entrevistas individuais realizadas na cidade de São Paulo, selecionamos cinco, todas realizadas com jovens autoidentificados negros: três pardos e dois pretos.

Inicialmente, os jovens foram convidados a se apresentar e, em seguida, a falar sobre a importância atribuída por suas famílias à educação formal. Na sequência foram provocados a falar sobre a participação de suas famílias ao longo de suas trajetórias, bem como sobre suas expectativas em relação a seus desempenhos escolares. Na parte final das entrevistas, os jovens foram convidados a falar sobre as barreiras existentes ao longo de suas trajetórias, bem como sobre os pontos positivos que possibilitaram a continuidade destas. Os depoimentos dos jovens acerca destas dimensões, bem como nossas reflexões sobre estes aspectos e suas conexões com os processos de exclusão escolar, encontram-se publicados em um artigo recente.

Os depoimentos que serviram de base para a elaboração do presente artigo foram produzidos durante as discussões sobre barreiras para a continuidade das trajetórias escolares e, de modo específico, respondendo à pergunta: “Você já sofreu algum tipo de discriminação ou *bullying* durante sua vida escolar?”

A primeira entrevistada, Joana, autodeclarada parda, e que precisou sair da escola para cuidar da irmã mais nova, fez referências envergonhadas aos fatores que interferiram em seu entusiasmo em seguir estudando.

**Mediador:** E deixa eu te perguntar, neste período que você estudou, qual o seu nível de entusiasmo para frequentar a escola? Qual o ânimo e o interesse para frequentar?

**Mulher:** O ânimo era para eu aprender mais, porque eu não tinha vontade de ir. Eu não tinha.

**Mediador:** E você, contava isso para a professora e para a Direção? E como era?

**Mulher:** Eu falo para a professora e a professora não fazia nada e aí eu não falava mais.

**Mediador:** E qual a sua reação?

**Mulher:** Fazer o quê? Eu ficava quieta.

Perguntada sobre o tipo de xingamento dirigido a ela, a jovem respondeu que os colegas “não deixava eu quieta e ficava me xingando. (...). Muito apelido, estas coisas, que eu não gosto. (...) De xingar eu de gorda, estas coisas”.

O diálogo reproduzido abaixo, travado com Carlos,<sup>6</sup> um jovem autodeclarado preto, de 16 anos, evadido da escola e que, na ocasião da entrevista, trabalhava como vendedor de balas nas ruas de São Paulo, ilustra adequadamente algumas das articulações existentes entre as “zoações” estigmatizadoras e o que o próprio jovem chamou de “desânimo com a escola”.

**Mediador:** Pensando na sua época de escola, qual o seu nível de entusiasmo para frequentar a escola?

**Homem:** Eu ia para a escola todo dia, tipo, eu acordava e ia para escola. E na escola chegava lá, pegava o caderno, colocava na mesa, sentava no fundo e não fazia nada e pronto. Chegava na hora da Educação Física, jogava bola e subia. Aí foi neste tempo que o professor chamou o meu pai lá e o meu pai falou ...foi o primeiro dia que eu apanhei do meu pai. Depois disso acabou e começou as faltas. E eu comecei a faltar e faltar e acabei repetindo de ano. E aí no último ano eu repeti um ano e depois dois anos. E aí saí.

**Mediador:** Mas em função desta provocação que os meninos faziam?

**Homem:** Também né, porque eu era.. eu sofria muito bullying. Porque tipo a pessoa quando me via, me zoava e chegava na sala as pessoas ficavam me zoando. Eu tava fazendo lição, sentado e então eu pegava e ficava quieto. E aí eu pegava amizade. Se continuava eu falava eu vou bater, professora. Eu vou bater nele se continuar, eu vou bater nele. E ela não falava nada e ele continuava... eu levantava e batia nele. E aí ela me colocava para fora e dava bronca.

Em certa altura da entrevista, nitidamente constrangido, o entrevistado revela o que, segundo ele, configura-se como um dos principais motivos das zoações e do bullying: “Os meninos ficavam

me zoando muito por causa da minha deficiência. Eu operei o pé, e teve uma época que eu andava com o pé para cima (...) eu ia para a escola porque me mandavam mesmo, mas por mim eu não ia”.

Tanto o depoimento de Joana, quanto o de Carlos, evidencia como os corpos vistos como (a)normais, já que fora dos padrões tomados como normais, são transformados, nos espaços de sala de aula, mas também fora deles, como alvos preferenciais das zoações. Mesmo que inseridos em relações entre pares, imaginadas por muitos como horizontais, as reiteradas zoações dirigidas aos sujeitos portadores de corpos vistos como anormais desempenham, neste contexto, um duplo papel: por um lado, reforçar a anormalidade dos corpos e sujeitos fora dos padrões, e por outro, reforçar a aparente normalidade dos corpos brancos, magros e são. Neste aspecto, chama-nos a atenção o fato de que, entre os outros cinco jovens entrevistados na cidade de São Paulo, três autodeclarad@s brancos e dois autodeclarad@s amarelos, apesar das constantes referências a brincadeiras e zoações; estas brincadeiras e zoações eram dirigidas a terceiros. Quando mencionaram as situações em que eles mesmos eram os alvos, em nenhuma delas houve menção de que estas se dirigiam a seus pertencimentos étnico-raciais ou mesmo às suas características corporais.

O depoimento da terceira entrevistada, Lidiane, autodeclarada parda e que, em razão de sua gravidez, evadiu da escola, revela um tipo de discriminação cotidiana que mistura dimensões de raça e de gênero, além de reforçar os estereótipos raciais e sexuais associados às mulheres negras.

**Mediador:** Você já vivenciou, já percebeu algum tipo de discriminação no ambiente escolar?

**Mulher:** Sim, já presenciei muita discriminação das meninas. Os meninos tinham mais preconceito das meninas, chamavam as meninas de cabelo duro, aquilo e aquele outro. Já vi discriminação com menina de cor. Chamavam ela de vários nomes, de macaco, vai sua preta. Eu nunca sofri isso, mas, eu já vi discriminação. Bullying eu também já vi bastante. A menina era zoada pra caramba na escola... ela chegava a chorar, tinha vez. Já vi muito isso.

**Mediador:** E como que era a relação da direção dos professores nesta situação?

**Mulher:** Era sempre a mesma coisa pra mim. Nessa parte aí não adiantava muito, porque era sempre a mesma coisa. Chamava o pai da menina e o pai da menina que tava zoando. Não adiantava de nada porque o pai brigava com a menina, olhava pra menina e dizia: o meu pai brigou comigo por causa de você, amanhã você vai ver, vai ser pior. Não adiantava muita coisa, portanto, sempre continuou. Isso daí sempre teve, acredito que nas escolas até hoje tem.

Além do uso recorrente dos xingamentos e apelidos pejorativos no cotidiano escolar, o silenciamento institucional face às denúncias chama nossa atenção. Trinta anos depois da publicação do clássico “O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série”, o trabalho de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves ainda se mostra atual, na medida em que o silêncio no ambiente escolar face à discriminação racial, ao mesmo tempo em que silencia os denunciadores, possibilita a perpetuação dos rituais discriminatórios (GONÇALVES, 1985).

O depoimento de Maria, a quarta entrevistada, além de reforçar elementos já presentes nas demais entrevistas, como o silêncio institucional e a presença de estereótipos associados a corpos vistos como anormais, traz à tona elementos até então não mencionados. Autodeclarada preta e também evadida da escola, esta jovem, que apesar de se ressentir dos xingamentos racistas dirigidos a elas por outros colegas, também admite suas performances como ofensora.

**Mediador:** Você já presenciou, vivenciou ou já viu situações de discriminação na escola?

**Mulher:** Já; tem até hoje. Porque na minha escola, na minha sala, tem uma menina que ela é fortinha, que ela é gordinha. Então as pessoas têm vários apelidos. Eu mesmo, não vou falar que eu sou a certa, porque eu não sou. Ninguém é certo, eu sou ser humano. Antigamente, eu julgava as pessoas pela aparência, assim eu via e falava “ai, não gostei dessa pessoa”. Eu era assim, agora hoje em dia não. Eu olho e tento conversar com a pessoa pra ver se tipo eu me adapto coma pessoa ou não. Mas, existe bastante bullying na escola.

**Mediador:** E você já vivenciou, já foi vítima de uma situação de discriminação?

**Mulher:** Várias! Pelo fato de ser negra, várias pessoas julgam muito pela cor. Eu vejo muito isso, porque tem pessoas que chegam em você e brinca: ah sua negra, mas, você vê que a pessoa pelo fato do olhar, do fato dela se expressar, você vê que a pessoa não tá brincando. Pelo fato de você ser negra, ou pelo fato de você ser branca, pelo fato de você ser alemão... nesses aspectos sim.

**Mediador:** E como você lidava com isso, de ao mesmo tempo ser vítima e ao mesmo ser autora desse tipo de...?

**Mulher:** Então, até hoje eu lido como um fato assim. Eu não sei como explicar assim, como eu me sinto, vou ser sincera. Às vezes eu fico muito chateada pelo fato de eu ser negra. Não tenho preconceito com a minha cor, mas pelo fato de eu ser negra as pessoas pensam: você nunca vai ser ninguém, essa é a realidade. As pessoas, por você ser negra, pensam assim. Ela é negra, ela é favelada. É só o que o negro tem: “é favelada, não vai ser ninguém, ou vai ser ladrão, ou vai ser

noia”, é só isso, então, isso chateia muito porque pelo fato de eu ser negra, não diz que eu sou favelada ou que eu vou ser ladrona, ou que vou ser aquilo ou aquilo, porque tem muita gente que é branca, e só Deus sabe como é, então isso magoa muito de verdade.

Para Ribeiro (2016), os jovens, ao se envolverem em jogos de ofensas verbais,<sup>7</sup> podem desempenhar variados papéis - ora o de ofensores, ora o de ofendidos – o que evidenciaria que mesmo os jovens alvos de xingamentos não participam destas situações apenas de modo passivo. Entretanto, apesar de reconhecer a possibilidade de assumirem temporariamente o papel de ofensores, procurando subalternizar outros colegas em razão do pertencimento racial, da orientação sexual ou de características físicas, creio que a força e a persistência das representações sociais<sup>8</sup> acerca destes sujeitos tendem a impedir, ou dificultar, que as performances individuais de jovens estigmatizados sejam capazes de romper os significados sociais negativos atribuídos a seu próprio corpo e a seu pertencimento racial. O exemplo acima, bem como as repetidas situações cotidianas em que nos deparamos com sujeitos estigmatizados agredindo verbalmente outros sujeitos estigmatizados, reforça a percepção de que a produção social da anormalidade, em especial o racismo, se configura como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, mesmo permitindo que estes sujeitos vistos como anormais operem este sistema, não o transformam em beneficiários deste sistema.

## O QUE SE PODE OUVIR DEPOIS DE DESLIGAR OS GRAVADORES?

O quinto entrevistado, Fábio, com 17 anos de idade, autodeclarado pardo e estudante do segundo ano do ensino médio, passou boa parte da conversa descrevendo suas desventuras escolares.

**Mediador:** A primeira coisa assim eu te perguntei e você respondeu sorrindo, aí eu queria entender isso, como assim é boa, mas, necessário, a escola os estudos?

**Homem:** É chato estudar, mas, é necessário, porque é uma coisa pra vida inteira, e se a gente não estudar hoje, amanhã a gente vai precisar, e vai ter que correr atrás disso, então acho necessário.

**Mediador:** E por que é ruim? É chato?

**Homem:** É chato porque você vive ali no mundo é muito certinho e acontecem muitas coisas na escola que, eu pelo menos sou muito na escola eu não gosto de ir pra escola.

**Mediador:** Por quê?

**Homem:** Porque as pessoas fazem muitas brincadeiras bestas lá, porque tipo eu não gosto de ficar zoando, eu já sou quieto na sala, e o povo acha que eu sou besta, começam a jogar as coisas em mim, esse tipo de brincadeira eu não gosto.

**Mediador:** E a presença, por exemplo, a participação de professores que estão na sala como que é?

**Homem:** Eles fingem que não vê pelo menos na minha escola eles chegam e passam a lição, sentam e ficam lá, então eu vejo eles da mesma forma, eu acho que eles pensam desse jeito, tudo que acontece na sala não faz a menor diferença pra eles.

**Mediador:** E isso que aconteceu no ano passado teve algum impacto nessa sua decisão da saída da escola?

**Homem:** Muito, porque eu percebi que eu não ia poder me defender deles e também não poderia chamar ninguém pra me defender, porque eles conheciam gente de outros lugares e eu podia até prejudicar uma pessoa da minha família.

Ao final da entrevista transcrita acima, com o gravador já desligado, Fábio finalmente revelou, o que segundo ele, era o principal motivador dos reiterados insultos e perseguições. Enfim disse: “sou homossexual”.

Permaneci impassível; diante dos olhos surpresos de Fábio que, penso eu, esperava uma habitual desaprovação. Continuamos conversando; ele agora mais relaxado. Na parte final da entrevista, Fábio ainda revelou que suas desventuras na escola se somavam aos conflitos vividos entres os membros da família, fiéis vinculados à Igreja Cristã do Brasil. Segundo o jovem, havia muito meses que seus irmãos já não lhe dirigiam a palavra, em razão de sua orientação sexual. Apesar da tristeza que este distanciamento lhe causava, o jovem afirmava que esta atitude dos irmãos havia se convertido em uma das razões que lhe motivava a continuar estudando e a se formar: “vou mostrar a eles que mereço respeito!”

Concluimos a entrevista. Eu, sensivelmente incomodado com a situação, me despi da neutralidade e do distanciamento esperado de um entrevistador e disse, por fim: “Em minha opinião, seus irmãos não merecem a dedicatória de seu sucesso escolar. Penso que você deveria estudar por você; porque é você quem deve merecer esta realização”. Concluimos a conversa e nos despedimos.

Fábio desceu as escadas e foi receber a caixa de bombom que estávamos distribuindo ao final das entrevistas, como agradecimento pela participação na pesquisa. Qual foi minha surpresa quando cheguei à sala de apoio e recebi das mãos de Fernanda Vasconcelos, responsável pela observação dos grupos focais, a caixa de bombom

que seria destinada a Fábio. Segundo Fernanda, Fábio disse a ela: “Entregue a caixa de bombom ao entrevistador. Ele é quem a merece. Ninguém nunca havia me escutado como ele fez”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das consequências do uso naturalizado de estereótipos racialistas/racistas em uma sociedade pós-escravocrata como a brasileira, que ainda não aboliu integralmente uma série de valores e de formas de pensar moldadas no escravismo, é transformar corpos anormais em coisas risíveis e, potencialmente, desprezíveis. Neste contexto, ao mesmo tempo em que os estereótipos raciais são utilizados como forma de naturalizar a subalternidade de determinados corpos, o silenciamento incide na negação do debate sobre raça no Brasil e, em consequência, nas possibilidades de desnaturalização destes processos de subalternidade. Assim, ao passo em que o racismo brasileiro produz estereótipos raciais, na forma de corpos anormais, ele silencia as denúncias do próprio racismo, bem como suas consequências devastadoras. Ao se silenciarem acerca das denúncias, as instituições escolares também se silenciam acerca do próprio racismo e, em consequência, silencia-se sobre os meios de combatê-lo. Afinal, como combater aquilo que não se reconhece a existência? Deste modo, ao permitir a produção e reprodução dos estereótipos raciais, e silenciar-se ante as denúncias, tomando-as como inexistentes, as instituições escolares invisibilizam as possibilidades destes sujeitos, portadores de corpos vistos como anormais, de se converterem, ou se afirmarem em sujeitos diferentes daquilo que é enunciado pelos estereótipos a eles atribuídos.

Ao se silenciarem acerca de discriminações raciais, de gênero, de sexualidade, etc., as instituições escolares também contribuem para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares, incidindo, ainda que silenciosa e sub-repticiamente, na produção de destinos educacionais e ocupacionais desiguais.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.
- BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Editora Nacional, 1959 (1955).
- BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. The process of stratification. In: GRUSKY, D. B. **Social stratification**: Class, race & gender in sociological perspective. San Francisco: Westview Press, 1994.

- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998c.
- DAYRELL, T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 37, n. 135, 2016.
- DIAS, F. **“Sem querer você mostra o seu preconceito”**: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio. Dissertação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- FERNANDES, D. C. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. In: **Prêmio IPEA 40 anos – IPEA CAIXA 2004**: monografias premiadas. Brasília: Ipea, 2005.
- GOFFMAN, E. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. RJ, Zahar. 1978.
- GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A. Gênero, Raça e Educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **POIÉSIS**, v. 8, n. 13, p. 91-111, 2014.
- GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série. 1985, 250 p. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- HASENBALG, C. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo v. 73, p. 5-12, maio, 1990.
- HENRIQUES, R. **Texto para discussão nº. 807. Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- JESUS, R. E. de; REIS, J. B. **Juventude e Diversidade Étnico-Racial**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PASTORE, J.; VALLE SILVA, N. do. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- RIBEIRO, A. A. M. **Jogos de ofensas?**: Epítetos verbais entre estudantes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-EA-UFPA. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SEWELL, W. H.; HALLER, A. O.; OHLENDORF, G. W. The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. **American Sociological Review**, v. 35, n. 6, dezembro, p. 1014-1027, 1970.
- SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- TELLES, E. **Racismo à Brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará – Fundação Ford, 2003.
- UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

VALLE SILVA, N. do. Vinte e três anos de mobilidade social no Brasil. In: **TEORIA & SOCIEDADE** (Revista dos Departamentos de Ciência Política e de Sociologia e Antropologia da UFMG). – Belo Horizonte, n.4, 1999.

VALVERDE, D. O.; STOLCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In: BONETTI, A.; ABREU, M. A. de. (org) **Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

WAGLEY, C. **Race and Class in Rural Brazil**. Paris: UNESCO, 1963.

## NOTAS

<sup>1</sup> As exceções foram as cidades de Belém e Fortaleza, onde quatro grupos focais foram realizados em cada cidade.

<sup>2</sup> A opção por utilizar entrevistas em profundidade na presente investigação foi orientada tanto pela natureza qualitativa da pesquisa quanto pela potencialidade da referida técnica de pesquisa em incorporar os valores, a intencionalidade e os significados das ações dos jovens de 15 a 17 anos, compreendidos enquanto um grupo social em particular. Além da potencialidade de captar valores, intencionalidades e significados, as entrevistas foram utilizadas na expectativa de aproximarmos-nos das experiências reais de vida dos jovens adolescentes que ilustrarão, de modo direto e indireto, a realidade dos adolescentes excluídos da escola e as causas e consequências de suas situações de exclusão.

<sup>3</sup> De acordo com a autora, o título do trabalho “refere-se a um fragmento de discurso de uma das jovens estudantes que integraram esta pesquisa. Essa afirmação nativa dialoga com outras falas de jovens que também expressaram esse tipo de ‘constatação’ de maneiras distintas, às vezes, até com outras palavras, durante os debates proporcionados pelos Grupos de Discussão realizados com os jovens estudantes da Turma 3B”.

<sup>4</sup> Quando nos referimos ao fenótipo nas discussões sobre relações raciais, estamos nos referindo às características observáveis de um indivíduo, como, por exemplo: cor da pele, tipo de cabelo, estrutura corporal etc. O fenótipo resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. O genótipo, por sua vez, são as informações hereditárias que uma pessoa herda e que estão contidas em seu genoma. A interação entre genótipo e fenótipo pode ser resumida da seguinte forma: (genótipo + ambiente → fenótipo).

<sup>5</sup> No final do século XIX e início do século XX, as teorias racialistas de Conde de Gobineau e as teses evolucionistas de Charles Darwin exerceram grande influência nas obras de importantes representantes do pensamento social brasileiro como: Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues e Euclides da Cunha. Estes, por consequência, exerceram grande influência também nas políticas públicas, sobretudo as educacionais, colocadas em prática ao longo de toda a Primeira República Brasileira. Segundo Moura (1991), as grandes narrativas sobre o Brasil escritas até meados do século XIX tendiam a associar a condição social dos grupos subalternizados (índios, negros e mulatos) às suas (imaginadas) características ontológicas – procedendo, assim, a uma naturalização de sua condição, que se explicavam pela inferioridade intelectual, indolência e inaptidão para o trabalho.

<sup>6</sup> Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

<sup>7</sup> Os jogos de ofensas verbais são interações tensas e certas vezes contundentes que dispõem os envolvidos dentro de relações conflitivas, sugerindo que reciprocidades negativas e positivas

podem construir sociabilidades conflitivas que não implicam, estritamente, em “vítimas”, “agressores” e “espectadores”, tampouco em relações patológicas, mesmo que existam, como assinala Cornel West (1994), sujeitos que são socialmente e sociologicamente, vitimados, precisando enfrentar a subordinação política por meio do que hoje se identifica como Agência.

<sup>8</sup> Para Bourdieu (1998), é na prática social que é possível perceber a força das representações sociais. As palavras ditas, em relações sociais ordinárias e/ou extraordinárias, têm o poder e a eficácia de produzir, reproduzir ou reformular a realidade, sobretudo, quando considerarmos quem as pronuncia. As representações, portanto, tem a força de instituir a realidade, seja através da construção de realidades objetivas, perceptíveis na vida cotidiana, ou através de sistemas de percepção, que por serem socialmente aceitos e legitimados, acabam por ganhar status de realidade objetiva, ainda que sejam representações falsas ou ilusórias.

**Submetido:** 15/08/2016

**Aprovado:** 31/01/2017

**Contato:**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627 - Faculdade de Educação,  
Sala 1521 - Pampulha,  
Belo Horizonte | MG | Brasil  
CEP 31.270-901

## ARTIGO

# O ENCONTRO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SABER PSICOLÓGICO<sup>1</sup>

FERNANDO LUIZ ZANETTI\*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo - SP, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo é parte de uma pesquisa que problematiza o encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas e o papel da psicologia nesse processo. Realizou-se uma *cartografia crítica* por meio de um conjunto de artigos de revistas acadêmicas, que pautam de modo prático ou teórico essa relação entre arte e a educação. De modo concomitante buscou-se apreender as estratégias pelas quais se efetivam as práticas de pedagogização da arte e como a *discursividade psicológica* participa de sua constituição. Notou-se que a partir do encontro da arte com algumas formas da psicologia, promove-se um *dispositivo* que assume os valores éticos e estéticos do indivíduo como um processo ativo de se constituir como sujeito via uma estimulação.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Psicologia. Pedagogização da Arte.

## THE ENCOUNTER BETWEEN ART AND EDUCATION: THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

**ABSTRACT:** This article is part of a research that problematizes the encounter between art and education in Brazil in the last two decades as well as the role of psychology in this process. A *critical cartography* was performed through an archive containing a set of articles from academic journals approaching the relationship between art and education in a practical or theoretical way. Concomitantly, there was an attempt to capture the strategies by which the practices of art pedagogization are carried out and how the *psychological discourse* participates in its constitution. It was noted that from the encounter of art with some forms of psychology, comes the promotion of a device that takes the ethical and aesthetic values of the individual as an active process of constituting oneself as a subject via stimulation.

**Keywords:** Art. Education. Psychology. Pedagogization of art.

---

\*Doutor em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas - UEMG. E-mail: <fernandozanetti@hotmail.com> .

## INTRODUÇÃO

O presente artigo visa a tornar públicos alguns resultados de uma investigação que objetivou apreender certos efeitos do encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas (1995 – 2013).

Partimos da suspeita de que haveria, nesse encontro, indícios de uma prática de pedagogização da arte. Concebemos como pedagogização a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educá-lo, de acordo com os imperativos da agenda social, econômica e política da época. Desse modo, a investigação justifica-se como uma *cartografia crítica* do encontro dos saberes da arte com os da educação. Contudo, ao longo da pesquisa, notamos que as teorias psicológicas eram constantemente convocadas para justificar tal encontro. Assim, no caso do presente estudo, a crítica enseja um olhar interpelante sobre o dispositivo educação/arte, o qual parece se valer da discursividade psicológica como um dos saberes ativos em sua circulação.

Para cumprir tal tarefa, um arquivo de fontes empíricas foi constituído e analisado. A noção de arquivo, neste trabalho, afilia-se às teorizações de Michel Foucault (1979; 2008).

A noção segue a estratégia das pesquisas genealógicas do autor, que assumem a condição de arbitrariedade de um tipo de racionalidade, na constituição do *corpus* pesquisado, daquilo que aparecerá ou terá visibilidade e formalização, com base em escolhas dos documentos que compõem o arquivo. Como ressalta o autor, na obra *Arqueologia do Saber*, o trabalho histórico não deve ser o de interpretar determinado documento e nem descobrir se diz a verdade ou se tem um valor expressivo, mas “[...] sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e estabelecer no “[...] próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (2008, p.7).

Portanto, a construção do arquivo exige o posicionamento ativo do pesquisador, de sorte a não aceitar uma suposta natureza dos fatos. Isso é possível, dado que, nesse viés de análise, não importaria a veracidade do *corpus* analítico, todavia, como determinado “discurso da verdade” se liga ao presente, como este se torna materialidade ou se atualiza, e como forja diariamente milhares de intervenções sobre o corpo dos indivíduos. Em acréscimo, é possível afirmar que o arquivo se constituiria daquilo que é possível falar e ver, “[...] é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (2008, p. 147). Nesse sentido, não se deveria

olhar aquilo que o arquivo exhibe como a verdade que se quer perpetrar, mas entender como é possível ver o que o constitui, e pôr à mostra a racionalidade a qual permite que se veja o que se está vendo. Assim, o arquivo não guardaria para as gerações futuras a verdade completa de um enunciado, porém, ativaría e restringiria aquilo que poderá ser dito e visto. Ele indicaria a racionalidade que faz ver e falar, e como esta se comporia em um “sistema de enunciabilidade” (2008, p. 147) – como se definiria o que pode ser dito no arquivo – e num “sistema de funcionamento” (2008, p. 147) – como o enunciado agiria nas práticas e no visto. Enfim, analisar um arquivo propiciaria apontar a racionalidade que conserva, que seleciona um tipo de exercício de poder na permanência e preservação de uma forma e de um acontecimento, e, que, no caso desta pesquisa, seria o processo de pedagogização da arte.

O arquivo em questão conjuga os dois campos da produção intelectual brasileira, anteriormente aludidos: a arte e a educação. Para estruturá-lo, elegeu-se um conjunto de artigos veiculados em 19 periódicos brasileiros, dez da área da educação e nove da área de arte, classificados como A1 e A2, no período entre 1995 e 2013, com cerca de 6000 textos.

Tais periódicos são os seguintes: da área de educação – *Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação & Realidade, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educação Temática Digital, Educar em Revista, Pró-Posições, Revista Brasileira de Educação*. Da área de artes: *Ars, ArtCultura, Percejo, Porto Arte, Visualidades, Revista - ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, Revista Brasileira de Estudos da Presença, Urdimento, Sala Preta*.

Desse universo, foram selecionados 329 artigos, com base nos seguintes critérios: textos em periódicos da área de educação que tangenciavam temática relacionada à arte e textos de revistas de arte que tratassem de temas ligados à educação. Para analisar cada artigo, o seguinte crivo organizativo foi eleito: *ano; área/subárea; assunto; função da arte e do ensino da arte; características da arte e do ensino da arte; deslocamento; problematização ou plano geral do texto*.

Por meio de tais categorias gerais, foi possível cartografar as linhas fundamentais do referido arquivo; deslindar seus movimentos de avanço e recuo em relação a determinado assunto, função ou característica; localizar algumas das posições em que os pesquisadores se encontravam e, muitas vezes, visualizar seus estandartes. Todavia, um dos resultados mais fecundos da pesquisa remeteu às repetições e aos deslocamentos atestados entre os textos, permitindo compor um traçado das linhas argumentativas operadas pelos diversos pesquisadores e, principalmente, das problematizações que eles se propuseram.

Especificamente para este artigo, buscamos explicitar como ocorre a ação de algumas teorias e práticas da psicologia no processo de pedagogização da arte, comumente reiterado entre os autores da arte-educação no período pesquisado. Para explicitar esse processo, neste texto, elegemos como ponto de partida 45 artigos do nosso *corpus* que colocam em discussão, criticam ou utilizam conceitos e práticas referentes ao saber psicológico em torno do que foi circunscrito como uma psicopedagogização da arte.

Ao analisar os artigos selecionados para este texto, a princípio, notamos três movimentos específicos no interior do arquivo. Entretanto, é importante considerar que não foi encontrada uma significativa distinção na incidência das teorias psicológicas nos periódicos de artes e da educação.

## 1. PRIMEIRO MOVIMENTO: O PAPEL DE ALGUMAS TEORIAS PSICOLÓGICAS NA PROPOSTA DE PARA MELHORIA DO *ENSINO DE ARTES*

No período compreendido entre 1999 e 2008, é constante a presença de textos que partem de um estrato de saber ligado às teorias psicológicas, com o intuito de melhorar o *ensino de artes*. São textos de estudiosos do campo psicopedagógico ou psicológico (SILVA, 1999), os quais se dedicam a difundir esses saberes no campo da educação, a fim de que os profissionais do ensino da arte possam melhorar a relação com o aluno. De maneira geral, os artigos alinham-se a algum ou alguns teóricos da psicologia, de modo a justificar a existência da arte ou a necessidade dela para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação do educando, para, em seguida, afirmar-se que tanto o professor de artes quanto o artista deveriam também conhecer alguns meandros do pensamento psicológico, para poder executar melhor suas atividades. Enfim, seria feita uma leitura da arte a partir dos saberes psicológicos, com a intencionalidade de justificar sua existência, por meio de funções psicológicas socialmente legitimadas, para indicar, posteriormente, que o universo da arte como um todo deveria se apoiar nessas funções. Dessa forma, suspeita-se que tal atribuição de sentidos psicológicos à arte possibilitaria que o psicólogo, o pedagogo, o terapeuta ocupacional, entre outros “profissionais cuidadores”, pudessem também pautá-la no intuito de melhorar as práticas concernentes a sua profissão tanto no interior como fora do universo da escola.

As justificativas da importância da existência da arte se atualizariam através de funções e características atribuídas a ela, com base, principalmente, na leitura de autores ligados ao universo

psicológico e psicanalítico, como Carl Rogers, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Sigmund Freud e Carl Gustav Jung.

Essas *funções* são descritas com o propósito de melhorar as relações do indivíduo a ser educado, atuando-se de três maneiras: na relação *dele com ele mesmo*, *dele com os outros* e *dele com o mundo das coisas e dos saberes*. As intervenções dessas práticas da arte assentam-se nos artigos sob a ideia de um sujeito que, ao aprender de modo produtivo, criaria e daria sentido à sua própria existência e ao mundo circundante.

A título de exemplo, citaremos a seguir algumas dessas *funções* circulantes no *corpus* pesquisado: na relação *do sujeito como ele mesmo*, os autores ressaltam a *função* da arte como ampliadora da compreensão de si e como promotora do desenvolvimento pessoal, por permitir que o fruidor entre em contato com sua própria história de vida e por levá-lo para dentro de si mesmo, para lugares a que não teria acesso de outra maneira. Ou, de maneira mais radical, a arte teria a função de ensinar sobre si, educar a parte adormecida no homem e criar sentido para a vida (AMORIM; CASTANHO, 2006). Há autores que propõem a arte como estimuladora das funções psicológicas superiores, além de ser capaz de criar um meio para fazer fluir o conteúdo inconsciente para o consciente ou ativar o arcaico (CLARKSON, 2004). Por conseguinte, nesse sentido de uma interiorização, frisar-se-ia o papel da arte no desenvolver da consciência, no implicar-se consigo mesmo e abrir-se ao possível (SALGUEIRO, 2004), promover a autoestima, o conhecimento de si, o crescimento pessoal, o prazer estético, o relaxamento, o estímulo à criatividade, à espontaneidade, à integração interpessoal, de promover uma vida mais feliz (FUCCI AMATO; AMATO NETO, 2009) e, ao mesmo tempo, a produção de um indivíduo psicologicamente maduro, ou seja, autônomo, autoavaliado, responsável por suas escolhas, livre, flexível, criativo e capaz de aprender a aprender (GLASER; FONTERRADA, 2006).

Conectadas ao que pontuamos como a *relação do sujeito com o outros*, há funções, como sensibilizar adultos, professores e pais, apostando na efetiva inserção destes no processo de desenvolvimento infantil e a produção de um indivíduo psicologicamente maduro e capaz de ser cooperativo (GLASER; FONTERRADA, 2006).

E, na *relação do sujeito com o mundo das coisas e dos saberes* – estes últimos, sobretudo ligados à educação –, surgem funções como: ajudar a reverter o processo de fracasso escolar; proporcionar a criatividade; as posturas de questionamento de enfrentamento e abertura diante do novo e do diferente, além de uma apreciação fundada no conhecimento efetivo do objeto (SILVA, 2004); ressignificar o mundo; produzir o estranhamento; criar uma maneira mais ampla de abordar o fenômeno

educacional (AMORIM; CASTANHO, 2006); ampliar as discussões no âmbito do processo de criação e da experiência estética; realizar a mediação para uma aprendizagem mais prazerosa, gerar prazer para quebrar a percepção automatizada do cotidiano, produzir uma expansão cultural do aluno e criar nele o prazer de aprender (CABRAL, 2008a). Além disso, estão presentes nessas categorias as funções da arte como auxiliar nos decursos de aprendizagem, a fim de estimular os processos cognitivos de reflexão e análise para o exercício crítico da cidadania e auxiliar na produção de um sujeito crítico em relação a assuntos como o consumo de bens culturais e em relação aos meios de comunicação (COSTA; MARTINS, 2008). Enfim, produzir um sujeito capaz de criar e concretizar uma ação política de observação crítica e de estímulo à atividade, na esfera social.

Essas funções, com acento psicológico, atribuídas à arte para justificar a sua presença no âmbito educacional e social, foram absorvidas pelas práticas artísticas. Isso se confirma, por exemplo, por meio do empenho de alguns pesquisadores (SILVA, 2010) em salientar, nas diversas teorias da arte, a presença de fundamentos psicológicos e, com isso, alicerçar o argumento segundo o qual o arte-educador deve conhecer o material com o qual trabalha e permitir que a arte-educação possa pensar na formação do professor e do artista-cidadão.

## 2. SEGUNDO MOVIMENTO: A PRESENÇA DA ARTE NA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS PRODUZIDOS NO INTERIOR DE PRÁTICAS E SABERES DA PSICOLOGIA

Se, no movimento anterior, a justificativa da aproximação da arte com as diversas teorias psicológicas e psicanalíticas passava pela suposta necessidade de a arte se colocar em contato com a maestria *psi* em relação aos saberes do ensinar ou de como transmitir de forma mais efetiva os saberes da arte, no segundo movimento, fica exposta a presença da arte no auxílio na consecução de objetivos apresentados por psicólogos que, de acordo com alguns autores, se afirmam na busca do aperfeiçoamento das pessoas e não da arte ou de seu ensino (CABRAL, 2008b).

Nesse contexto, seriam propostas determinadas *características e funções* à arte, a partir de preceitos psicológicos, de sorte que as *formas de mediação* entre a arte e o fruidor também passaram a ter procedimentos sensivelmente ligados ao universo da psicologia clínica e da psicologia social. Essas *funções e características* foram pouco marcadas por propósitos educativos, no sentido restrito, mas se lançaram no campo da educação ampliada para a produção da cidadania, o estímulo do cuidado consigo e com os outros, a criação

de sentidos para a vida, a produção de posturas mais críticas etc. Tais *formas de mediação* criariam uma arte-educação capaz de responder às mudanças decorrentes da inseparabilidade das dimensões cultural, pessoal e política, a qual, por isso, pôde ser caracterizada por uma ótica pós-moderna em arte-educação, ou seja, marcada pela releitura, fragmentação, abordagem não linear, apropriação dos temas clássicos, mudança constante de perspectiva, interdisciplinaridade, heterogeneidade e interculturalidade (CABRAL, 2008b).

Entretanto, enquanto a *mediação* possuía um caráter pós-moderno, as *funções* seriam fruto de uma mistura de proposições modernas, como a produção de possibilidades de um olhar do indivíduo para o interior de si mesmo, de sorte a permitir sua expressão, e pós-modernas, como a aproximação da arte do cotidiano do sujeito, a realização da função cognitiva de propiciar ao aluno a aquisição de conhecimento, ao interagir com a obra em um contexto (CABRAL, 2008b), bem como a *função* de promover o desenvolvimento do pensamento abstrato e do grafismo infantil (IAVELBERG; TRINDADE, 2009). Essas *funções* cognitivas seriam ampliadas pela ideia segundo a qual a presença do professor de arte será imprescindível no processo de construção de inteligência, esta vista como uma complexa forma de adaptação do ser humano ao mundo (SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva, diferentemente do movimento anterior, essa visão de arte propõe como sua *função, no âmbito geral da sociedade*: a transformação do conhecimento em algo interativo, construtivo e relacional; a adaptação do ser humano ao mundo; o alargamento das referências das pessoas; a ampliação da visão de mundo, possibilitando trocas, tomadas de consciência e a criação de espontaneidades (SANTOS, 2008), que favoreceria cultivar o ser sensível; a reaproximação da razão e emoção; realizar a integração das diferenças; produzir o equilíbrio; criar espaços de encontro, troca e um sentimento de pertencimento a um grupo e a produção do desejo (OSTETTO, 2009). Nesse mesmo sentido, também seriam destacadas funções terapêuticas para a arte (SILVA; SOUZA JÚNIOR, 2009), em que algumas vezes se termina por unificá-la com a saúde e a educação (TAVARES, 2009). Todavia, ainda no âmbito da saúde, além desse sentido terapêutico e individual, há registros de intervenção em instituições da área de cuidado médico, com a função de interferir nos rituais estabelecidos, para promover a humanização desses espaços e, com isso, deixar as pessoas felizes ou mudar o estado emocional delas; realizar uma suspensão do espaço-tempo institucional; transformar; produzir reflexão e causar impacto na convivência (FREITAS, 2009). Em resumo, há um conjunto de

funções, práticas e saberes da arte em torno de toda uma sorte de conceitos psicológicos que têm tanto o indivíduo quanto sua relação com o mundo social como plano de intervenção.

O limiar desse processo de criação de funções marcadamente psicológicas para a arte será pontuado pela propositura do esmaecimento das fronteiras entre a arte, a psicologia e a pedagogia (ALBANO, 2010). Esse rompimento de fronteiras será justificado com base em autores como John Dewey, para quem a “[...] arte não é parte de um domínio separado do domínio intelectual” e a “[...] produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização”, e estas se organizam ou se relacionam no trabalho artístico, em função do desejo do artista (AMORIM; CASTANHO, 2006, p.1176).

No entanto, à medida que adentramos na década de 2010, ainda que persista a discussão sobre a noção da arte como resposta aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da psicologia e a busca do desenvolvimento das pessoas, mais do que da arte ou de uma arte para melhorar o ser humano, há a pequena nuance de ser novamente mais voltada para a educação, mesmo que esta esteja postada em um sentido mais amplo. Nas proximidades do ano de 2010, volta-se a pautar intensamente sobre a necessidade da arte para a formação do professor e novamente se afirma que ela teria a função de levar a sensibilidade para o interior da escola, promover a autonomia, a humanização e o *criar*, permitir que o aluno possa trilhar o desconhecido e possa ter um encontro com o inconsciente, ativando outras funções da consciência, além do pensamento (OSTETTO, 2009). Além disso, a prática da arte na escola, caracterizada como experimento sensível, teria função de fazer o sujeito falar de si e, para falar de si de outro lugar, capaz de gerar individualidade, alteridade e criatividade (ALBANO, 2010). Em continuidade a esse raciocínio, acaba-se por intensificar a *função* da arte como uma forma específica de *expressão*, com a possibilidade de favorecer que o aluno realize identificações projetivas capazes de trazer o seu mundo interno para a identificação com o mundo externo e o ensino de como ser autêntico (PRICE, 2010). Ademais, a partir da noção de expressão, a arte seria proposta para trabalhar perdas, cultivar segredos, sonhos, desejos, promover o olhar sensível, o acolhimento das individualidades e das subjetividades, criar espaço para que os alunos possam recontar sua história, construir uma identidade, ligar-se à cultura local e brasileira, provocar pensamentos e sentimentos e entender a estética como uma

possibilidade de conversar sobre si e como maneira de relacionar-se com receios, fantasmas e novas alegrias (KOLB-BERNARDES, 2010). Estaria presente uma concepção de *expressão* marcadamente psicológica, com o sentido de atuar sobre o indivíduo, nas questões da relação dele consigo mesmo.

Portanto, esses textos colocariam em discussão a realização de atividades artísticas na escola, como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010) e afirmariam as diversas modalidades artísticas como linguagem e como instrumento na aprendizagem com base em teorias psicológicas sobre desenvolvimento humano e arte.

Coadunando com essa argumentação, é sustentado que, apesar de se pensar a educação da criança de forma fragmentada (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010), atualmente já se entenderiam todos os aspectos como inter-relacionados e interdependentes e que o desenvolvimento implicaria o estímulo do conjunto (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Por isso, a escola deveria fornecer aos alunos atividades que afetem todas as esferas da sua vida (emocional, social, motora e cognitiva), para que possam estar motivados a “[...] conquistar muito mais que conteúdos” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p.78).

Enfim, a arte teria, segundo os autores desse segundo movimento, tanto *funções* psicológicas mais diretamente relacionadas a aspectos cognitivos – como promover o desenvolvimento humano cognitivo, o pensamento generalizante e aprender outras disciplinas – quanto funções ligadas aos aspectos afetivos e emocionais do aluno, como promover o desenvolvimento da imaginação, motivar a aprendizagem (esta, enquanto interação social e expressão da interioridade), aumentar o interesse, dar sentido social ao indivíduo e aliviar a tensão angustiante diante do sentido da existência; realizar a generalização de sentimentos individuais; expressar as paixões, promover internalização da cultura; ver além das aparências e conhecer melhor a si aos outros.

### **3. TERCEIRO MOVIMENTO OU ALGUMAS ANOMALIAS DO ARQUIVO: O USO DOS SABERES E PRÁTICAS DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS COMO RESPOSTA AOS PROBLEMAS PRODUZIDOS PELAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS**

Nesta seção, apresentaremos algo que não se poderia classificar como *movimento dos sentidos no arquivo*, como anteriormente, mas de “anomalia” dos sentidos gerais dos textos no arquivo, devido a sua escassez e raridade.

Esse bloco é representado por apenas três textos, os quais se caracterizam por realçar a presença dos saberes e práticas das teorias psicológicas como modo de responder aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da arte, ou seja, a psicologia como um tipo de auxílio na consecução de ações interessadas principalmente na arte ou por se posicionar de forma prestimosa a um *paradigma* da arte (ARAUJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010). Um desses trabalhos se destaca, ao contrário do que vimos acima, ao propor o homem como veículo de expressão da arte e não o oposto, assim como por utilizar a arte para criar e fornecer instrumentos para psicologia e o homem se pensarem (BARCELLOS, 2004). A partir da relação entre o pensamento junguiano e a arte, o pesquisador problematiza a noção de arte em nossa sociedade e a dispõe, diferindo do que afirma Sigmund Freud, como símbolo de algo real e não como sintoma. Segundo o autor, Jung dará a possibilidade à crítica da arte de justificar, também psicologicamente, a importância de apreciar os símbolos e as imagens. Nessa perspectiva, a arte se caracterizaria, na esteira de uma noção universal de artístico, como processo criativo que instaura um significado ou como simplesmente o ato de dar forma a um elemento ou uma ideia abstratos.

Há ainda um texto (DOMENICI, 2010) pautado em autores como Feldenkrais, Bartenieff, Alexander, Rolfing, Ann Halprin, Fortin, Klaus Viana, José Antônio Lima e Ilya Prigogine, o qual discute a relação entre a dança e a educação somática, e os efeitos desse encontro sobre as noções de corpo. Esse artigo não chega a ser uma crítica à psicologização da arte, na mesma intensidade que veremos a seguir, porém, ao preconizar novos usos do corpo e do movimento, tende a realizar uma crítica ao que comumente intitula-se, no campo da dança, de leituras psicologizantes do movimento e do corpo. Essa *despsicologização* entenderia o movimento como signo e não mais como veículo de sentimentos ou histórias. Com isso, a dança se livraria da representação e o corpo também seria concebido como processo corporificado e passaria a se propor o conceito de *soma*, em lugar da noção de corpo.

\*\*\*

Podemos asseverar que os movimentos acima explicitados criam alguns sentidos: primeiro, um sentido que faz o recorte da presença de teorias da psicologia, no intuito de melhorar o ensino de artes, entretanto, aqueles que se põem a discursar são sempre representantes do universo psicopedagógico e não do campo da arte.

Depois, desde 2008, há uma inversão, com a presença da arte como resposta aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da psicologia, visando ao desenvolvimento das pessoas, não da arte, ocorrendo igualmente uma espécie de generalização, em que o foco dos enunciados deixa de ser apenas a educação escolar e se estende para outros espaços da vida, ainda que, após 2010, se volte a uma discussão para a educação, já num sentido mais amplo. E, por fim, de forma escassa e dispersa, ao longo do período, há alguns textos que propõem a utilização dos saberes e práticas “psi” como resposta aos problemas produzidos no interior de práticas e saberes da arte, textos que fazem críticas ao uso da arte pelas leituras psicologizantes e que objetivam demonstrar um processo de apropriação da arte pela educação.

Contudo, além desses movimentos de aproximação e distanciamento entre psicologia e arte, há uma intensa discussão em torno da noção de expressão que estabeleceria a presença de dois polos: um que nega o uso da arte como expressão de si e outro que reativa, de maneira intensa, esse discurso e práticas.

#### 4. UM ÚNICO OLHAR CRÍTICO AO ENCONTRO DOS SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO DA ARTE COM OS SABERES DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS

A despeito dos três movimentos anteriormente descritos, há o texto de José Resende, uma raridade, pois é o único que produz um *olhar crítico*<sup>2</sup>, tal qual conceitua Foucault (2000), sobre as relações entre a arte e seu processo de psicopedagogização. Vejamos, na sequência, o que ressalta o autor:

Na universidade [...] a formação de um artista é pensada com base em dois alicerces: o exercício com a linguagem (a manifestação expressiva) e o contato com um repertório de conhecimentos que possa determinar uma intenção para esta linguagem (a atividade especulativa). Estas duas abordagens se relacionam dialeticamente e não podem ser pensadas separadamente, ou com predominância de uma sobre a outra, sob risco de mal-entendidas distorções: se a ênfase maior é dada ao exercício com a linguagem, o que ocorre comumente é a verificação - compulsiva - das capacidades expressivas da pessoa, o que, em si, não constitui interesse para a arte, e sim para a *psicologia*. De outro lado, se a ênfase maior dá-se no engajamento em uma intenção adequada, corre-se o risco de tornar-se a arte uma *ilustração de problemas alheios* a ela, sem uma real convicção na força de significado que constitui o uso da linguagem em si mesmo - o que é, no fundo, negar sua existência enquanto forma de pensamento.

Sistematizar um conhecimento que, em última instância, focaliza a expressão artística no seu conceito, implica *desvincular a arte das mediações que lhe são conferidas* e que dificultam, portanto, a discussão sobre seu real significado no mundo contemporâneo. Neste sentido, implica levantar a delicada questão da procedência

ou viabilidade, hoje, da expressão artística no processo social (o que recolocará, entre outros, os problemas levantados pela “vanguarda conceitual”, conotada apenas na sua intenção política e, sob este título, devidamente consumida e diluída pelo sistema).

De outro lado, arte remetida a seu conceito detém a possibilidade de se relacionar de forma independente com outras áreas do conhecimento em função de *quadros de referências* - e não dos *esquemas justificatórios da sua existência...*

[...] não se pretende obrigatório o conhecimento da linguagem da arte, mas se pretende necessário o conhecimento de seu processo de produção. Em outras palavras, é desmistificar o ato criador como o passe de mágica, o acesso (revelado) os valores da “cultura”; é reconhecer na arte o processo configurador de uma *visão*, e não o ato preconizador de uma *intuição*.

Tal questão levanta, entre outros, o mal-entendido da “participação popular” e da “criatividade coletiva”, que *confere à arte uma responsabilidade didática*. No fundo e sempre, defesa simplória de seu status superior: incentivar o público a uma participação no ato criador é expô-lo ao ridículo, imaginá-lo imbecil, frisando exatamente o conceito implícito nesse paternalismo didático – cultura/povo – e desinteressando o público das razões reais da obra de arte. (RESENDE, 2005, p. 26-28, grifos nossos).

Interessam-nos sobretudo cinco pontos levantados pelo autor:

Primeiro: quando Resende afirma que se, em um processo de formação, é enfatizada apenas a *manifestação expressiva*, este passa a circunscrever problemas interessados à psicologia e não à arte, ele indica, de saída, que existem usos da arte com interesses muito mais relacionados à produção de um sujeito das práticas e saberes psicológicos do que um artista ou um apreciador de arte.

Segundo, que um possível elo entre as práticas da arte e as práticas da psicologia passaria pela noção de expressão. De maneira genérica, todos os textos do primeiro e do segundo movimento descritos tratam da arte como algo que proporciona algum conceito psicológico, como a possibilidade de expressar *um si mesmo*, por meio do corpo e pela fala, e de poder questionar as barreiras e modelos impostos pelo social etc. Temos, assim, uma arte afetada por diversos saberes psicológicos, os quais, em geral, têm a função de trazer o *equilíbrio* entre as possibilidades de o indivíduo se colocar no mundo de forma livre e aquilo que o mundo social exige dele.

Interessa-nos também quando Resende assevera que se, no processo de formação dos jovens professores, ocorrerem apenas *atividades especulativas*, corre-se o risco de a arte tornar-se uma *ilustração de problemas alheios a ela*, deixando de ser uma forma de pensamento. Um problema comumente reiterado pelos arte-educadores é o de relegar a arte e seu ensino a um segundo plano na escola, mas quando a arte é tomada apenas como expressão ou apenas como prática

ilustrativa ou didática, não é esperado que isso venha a acontecer, não seria este seu único destino? Apesar disso, nenhum dos textos do nosso *corpus* propõe um questionamento desse uso.

Terceiro: ao denunciar que a arte se relaciona com as outras áreas, não a partir da disponibilização de *quadros de referência*, mas justificando o *motivo de sua existência*, Resende aponta o remoer constante e as lamúrias da arte-educação. Quando a arte é pedagogizada, ela tende a servir aos interesses e necessidades das práticas e saberes das diversas teorias da psicologia e da pedagogia. Sob esse *contágio*, não consegue criar *quadro de referência* ou simplesmente *modos pensamentos* que possam provocar mudança, ou provocar um pensamento digno de nota em outras áreas ou disciplinas da vida humana e, por isso, entra em uma eterna justificação de sua própria existência. Como arte pedagogizada, a arte teria apenas valor como instrumento didático ou como melhoria ou adequação técnica dos indivíduos aos atuais modos de existência, e toda a série de funções e características atribuídas à arte que relatamos acima.

Quarto: ao considerar que a arte não é um processo intuitivo, porém, que configura uma visão, Resende tanto faz a crítica ao costumeiro lugar da arte como produção falhada de conhecimento, quando comparada a práticas científicas, quanto sugere a arte como algo mais próximo, um produto sem a aura benjaminiana, sem *o peso* de uma tradição ou valor cultural ou a necessidade de uma intuição transcendente, sendo ela mesma que cria a possibilidade daquilo que pode ser visto nela mesma; é uma relação imediata. Nesse lugar, a arte não serviria para conhecer o mundo, mas para produzir condição de visibilidade dele.

Por fim, temos a crítica de Resende à responsabilidade didática conferida à arte, promovida pelo que chama de mal-entendido da participação popular e da criatividade coletiva, no ato criativo da arte. Para o autor, o lugar do público não deve ser o lugar do artista como criador. O que normalmente ocorre é uma sedução do público pela partilha das supostas benesses da ação de criar. Com isso, a arte deixa de ser uma ação mundana e trivial como qualquer ação humana e passa a ser entendida como ato supremo da humanidade.

## 5. O JOGO DOS CONCEITOS PSICOLÓGICOS: A EXPRESSÃO, A SENSIBILIDADE E A CRIATIVIDADE

Os problemas elencados por Resende nos impelem a inquirir se o elo entre a psicologia e o processo de pedagogização passaria por uma ideia de liberação via *expressão* e pelas noções de *sensibilidade* e *criatividade*.

Atestando o fundamento de tais dúvidas, há autores do *corpus* os quais afirmam que, para sermos criativos, devemos sair do estado

repressivo e liberar o inconsciente, estipulando, assim, que a arte teria a função de liberar a sensibilidade e o conteúdo interno do sujeito para, conseqüentemente, propiciar a inovação, a criatividade, o conhecimento do mundo interno e externo e melhorar a capacidade de imaginar e criar realidades (GAMBINI, 2010). Essas assertivas permitiriam inferir que um processo de psicopedagogização da arte partiria de uma liberação da expressividade, que propiciaria um aumento da sensibilidade do sujeito, e esta, por sua vez, geraria uma pessoa mais criativa. Portanto, essa noção de expressão liberada se tornaria o cerne do processo de constituição do sujeito pedagogizado e, a partir dela, seria possível criar seres mais sensíveis e, conseqüentemente, mais criativos.

Nesse sentido, a noção de *sensibilidade* aparece nos textos do *corpus* justificada por uma necessidade universal de promovê-la, ancorando-se tanto em argumentos kantianos de que a beleza e o sensível fazem ver (PEREIRA, M., 2008) ou afirmando que é uma língua franca da humanidade, a qual, em contraste com a educação, acredita na inteligência do outro, quanto em textos que sustentam a necessidade de ampliar os sentidos sociais e humanos para elevar ao máximo a potencialidade sensível dos homens, com base em argumentos do materialismo histórico, os quais garantem que o gostar não é mais subjetivo, mas práticas objetivadas socialmente (SEBEN; SUBTIL, 2010). Por conseguinte, nota-se que as questões da *sensibilidade* circulam entre os mais diferentes circuitos teóricos.

Na esteira dessa *sensibilidade* aguçada, é lançada a noção de *criatividade*. Diversos autores (CIRINO, 2010; GAMBINI, 2010; CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009; TAVARES, 2003; PEREIRA, L., 2008; RODRIGUES, 2010), partindo da noção de arte como uma máquina *sensibilizatória*, assinalam que ela teria a função de produzir criatividade não somente no autor da obra, como também em seu receptor. Nesse sentido, comumente criticam a falta de autonomia para interpretar e a repetição mecânica da educação formal da arte, indicando a criatividade e a expressão de si para a obtenção do desenvolvimento humano (KEBACH; DUARTE; LEONINI, 2010) mais adaptado ao mundo atual.

Com relação à noção de *expressão*, pudemos igualmente observar que vários artigos versam ou resvalam à psicanálise e, quando mencionam a liberação, reproduzem a hipótese repressiva e uma necessária liberação dos desejos do sujeito e de se falar dos tabus.

Entretanto, pesquisadores da arte-educação já apontariam, no final da década de 1980, uma mudança na concepção de expressão. Uma espécie de despersonalização, de uma *expressão do sujeito*, da sua interioridade, para uma *expressão do gesto* ou *da arte*.

Obviamente, ainda há alguns autores que trabalham a noção de expressão da interioridade ou, como frisam, da arte, como expressão da subjetividade (KEBACH, 2009) ou a expressão como parte do jogo dialético entre o mundo interno e externo do aluno, pois, pautando-se em noções como a de multiculturalismo, não se faz aconselhável trazer o alheio e restringir a cultura do aluno. Contudo, a grande maioria dos textos já sugere a substituição da *expressão da interioridade do sujeito* pela *expressão do gesto ou da arte*.

Desse modo, primeiro: a arte aparece não como uma expressão personalizada de emoções de alguém, mas como veículo de emoções ou como expressividade do gesto (VIEIRA, 2010; TAVARES, 2003); segundo: a leitura da obra será tratada como uma forma de recriação de acordo com a individualidade do aluno (TAVARES, 2003); e terceiro: a escola e as formas escolares de ensino da arte serão vistas como algo a ser superado, em nome de uma educação para viver a cultura e não aprender uma forma artística (COELHO, 2010).

Portanto, não há novidade nessa mudança da expressão da interioridade para a expressão como gesto artístico, pois, no período que abarca o *corpus* desta pesquisa, a maioria dos textos já alude a ela como expressão da arte. Nesse sentido, é importante frisar que, desde 1970, essas mudanças estão na pauta da arte-educação e que arte-educadoras, como Ana Mae Barbosa (1982; 1994; 1998; 2001), têm refletido, desde então, sobre a necessidade de superação da expressão como expressão do sujeito, no processo de passagem da arte-educação moderna para a arte-educação pós-moderna. Desde o começo da década de 1970, Barbosa representa um grupo de autoras (DIAS, 1999; FUSARI; FERRAZ, 2001; GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999; IAVELBERG, 2003; MOREIRA, 1984; OSTETTO; LEITE, 2004) que colocam em discussão a questão da expressão do sujeito ou, como ela nomeia autoexpressão criativa ou radical, típica da arte-educação moderna, para, ao final de 1980, propor uma estratégia pós-moderna de ensino da arte-educação, a *Proposta Triangular*, na qual a *expressão do sujeito* seria subsumida no fazer artístico contextualizado e respaldado pelas leituras ou análises das obras de arte.

Todavia, nas duas formas de expressão, fica mantida a noção de libertação de um inconsciente ou de um desejo, podendo-se assim assinalar, a partir do jargão psicanalítico, que uma estaria numa dimensão de liberação do inconsciente freudiano (hipótese repressiva) e a outra, sustentada por alguns autores na noção de inconsciente coletivo de Jung (GAMBINI, 2010).

Para a concepção pós-moderna, a expressão liberada deveria sofrer um processo de apuro e de acabamento, com base em estudos

para uma contextualização histórica e atividades de apreciação, gerando uma valorização da expressão artística e não a expressão do sujeito. Com essas mudanças e o desenvolvimento da *expressão da arte*, Barbosa, em companhia de outras estudiosas da arte-educação, citadas acima, acreditava que seria possível interromper aquilo que ela concebia como ensino pedagogizado da arte. A pedagogização do ensino da arte era caracterizada pela autora (2008, p. 4) da seguinte maneira: as práticas artísticas não refletiriam a especificidade da arte; os usos das práticas da arte na escola se efetuariam de maneira instrumental para treinar o olho e a visão; haveria usos das práticas artísticas como mera liberação de uma função psíquica emocional; buscava-se, com o emprego das práticas da arte, o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade concebidas como beleza ou novidade, e as atividades em sala, resultantes de tais concepções, se caracterizariam pela retomada do desenho geométrico, pelo aprendizado do desenho pedagógico e pela cópia de estampas para serem utilizadas em outras disciplinas.

De acordo com os artigos analisados, a superação dessa forma de pedagogização ocorreu em grande parte. Entretanto, ao mesmo tempo em que é superada, o seu produto parece ter sido cooptado ou apropriado no interior de certos modos de vida disponibilizados para os indivíduos. A noção de *expressão do gesto ou da arte* ou a expressão na concepção pós-moderna de Barbosa parece ter sido neutralizada em seu poder de enfrentamento. Há indícios de que hoje essas concepções teriam se tornado instrumentalizadoras de um tipo de sujeito expressivo, sensível e criativo que todos nós devemos ser. Dessa maneira, mesmo a despersonalização da *expressão do sujeito* ou certo *nonsense*, advindo das possibilidades de um novo *corpo sem um eu na arte*, ensejam maiores chances de criar novos objetos de consumo, novos modos de vida, uma nova política de desejos etc., e continuam a participar da criação da necessidade de gerar pessoas ou situações ou objetos mais sensíveis e criativos.

De certo modo, o que esses textos favoráveis a uma liberação expressiva fazem é colocar em xeque a noção de repressão e afirmar que a arte pode ser um instrumento para se falar sobre os tabus e desejos reprimidos, mas talvez isso seja produzido sem que perceba que ao fazê-lo provoca-se o alastramento de outros mecanismos de autocontrole e produção de gestão da vida, por meio de compromissos éticos e estéticos. Quando o sujeito passa a usar a arte para se expressar e se torna mais sensível e criativo, ele começaria a *se operar* como um militante *antirrepressão* e terminaria como um gestor ou *empresário de si*, responsável pela sua capacidade de produção

criativa e pela organização do seu entorno social. Colocar a arte como forma de liberação da repressão seria talvez um modo de sofisticar, capilarizar e atualizar as formas de gestão do indivíduo, não a partir de uma lógica disciplinar ou estritamente econômica, mas de uma ética e estética de si (GADELHA, 2009).

Portanto, a maioria das concepções de expressão artística, na atualidade, tem respondido às necessidades de um sujeito absolutamente harmonizado com as exigências adaptativas para se alcançar um patamar de normalidade. Ser normal é ser expressivo, sensível e criativo.

Isso pode ser atestado, por exemplo, através do que é pautado mais recentemente pelos pensadores da performance. Eles sugerem o conceito de performance em vista de uma prática educativa e, com isso, buscam redefinir a prática educativa como princípio estético, sinalizar o caráter expressivo da ação educativa e propor uma prática pedagógica performativa. Esse *pedagogo performer* objetivaria criar uma pedagogia crítica, de resistência e contrária ao pensamento assegurado e reproduzido. Esse professor seria alguém que joga e desmantela a ordem cristalizada, que objetiva uma pedagogia ancorada da materialidade do mundo, que expande a experiência do ser, que visa à reflexibilidade, à comunicação e atualiza o indivíduo frente a si mesmo; seria ainda um profissional que rompe com a norma e os discursos historicamente constituídos, o qual é capaz de redimensionar a percepção, de romper com o discurso da arte acadêmica e redentora, de plasmar a sociedade intolerante à diferença e ao estranho e é capaz de explicar a vida (PEREIRA, 2012a).

No entanto, como assevera uma das autoras de um dos textos analisados (NICHOLSON, 2007), partindo da crítica à noção psicologizada de criatividade preconizada por Howard Gardner, apostar na criatividade na educação, no setor cultural, ou no incentivo de um *éthos* criativo como modo de regeneração urbana implicaria a criação de uma forma de vigilância sobre o relacionamento entre criatividade, cidadania e comunidade e a preparação de um trabalhador para o trabalho flexível e criativo, ou o *empresário de si*. Sob a promessa de um trabalho livre, autônomo, prazeroso, expressivo e criativo se produz um sujeito dócil. Todavia, diante disso, o que essa autora sugere é o retorno ao radicalismo da crítica social da arte, a qual, como já vimos acima, levaria a sua dissolução como forma de pensamento e proposição de novos mundos e se tornaria uma recitadora de soluções de problemas formulados por saberes alheios. Nessa perspectiva, substituir a ideia de uma arte psicopedagogizada, que encerra as noções de criatividade, sensibilidade e expressão, no interior do sujeito, por uma arte radicalmente social não seria uma saída razoável.

Enfim, no encontro da arte com algumas formas da psicologia, promoveu-se um dispositivo que toma os valores éticos e estéticos do sujeito como um modo de *sujeição consentida* ou mesmo *desejada*, ou talvez nem mesmo uma sujeição, todavia, um processo ativo de se constituir como sujeito via uma estimulação. Ao influenciar as formas educativas do homem com preceitos ligados à intimidade e individualidade, as teorias psicológicas conseguiram inocular um projeto de homem movido por valores individualizados, mas que, ao mesmo tempo, correspondem aos valores de uma sociedade que tem o sujeito livre, questionador e crítico como modelo. E, nesse contexto de aprendizado de tal modo de vida, a arte torna-se um instrumento bastante poderoso, devido a algumas características que lhe foram atribuídas, no século XX, como a plasticidade, a capacidade de mutação (FARINA, 2011), o questionamento, a resistência e a expressividade. Logo, o saber psicológico, que primeiro se aproxima do ensino da arte com o intuito de melhorá-lo, com o passar do tempo, já o utiliza como dissipador de seus métodos e formas de pensar o ser humano.

Entretanto, talvez haja certo equívoco em toda nossa reflexão, pois é possível que não seja exatamente sobre a expansão da psicologia e de seus interesses que estejamos a discorrer, porém, simplesmente da expansão de um tipo de sujeito ou de homem que ela ajudou a afirmar, um homem que tem valor enquanto indivíduo ou elemento de uma população, em que o valor está na sua existência, enquanto ela mesma, e não apenas nas coisas que ele pode produzir e que se tornam autônomas e livres do seu criador, ao longo dos tempos, como, por exemplo, as práticas da arte. Podemos notar que, no âmbito da pedagogização da arte, existe uma competição entre os interesses do sujeito, representado aqui pela psicologia, e a arte, a qual cada vez menos pode *criar quadros de referência*, ser autônoma e pensar coisas que esse homem psicologizado não pode pensar. Até onde pudemos chegar com a análises, foi possível ver que há uma esmagadora maioria de autores que apostam em uma ideia de arte como instrumento melhorador do homem e são bastante raros aqueles que questionam se esse modo de ver a arte não seria uma forma restritiva, pois delimitaria os mundos desconhecidos que ela poderia casualmente criar ou, como diria Nietzsche (1998, p.163), matar de antemão um Lance de Dados.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 26-39, jan./abr. 2010.

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e sociedade**, v. 29, n.105, p. 1167-1184, 2008.

ARAÚJO, R. C. de; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, set. 2010.

BARBOSA. A. M. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil São Paulo: Cortez, 1982.

BARBOSA. A. M. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA. A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte,1998.

BARBOSA. A. M. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA. A. M. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a. (Obra originalmente publicada em 1990).

BARCELLOS, G. Jung, junguianos e arte: uma breve apreciação. **Pro-Posições**, Campinas. v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

CABRAL, B. O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo. **Sala Preta**. São Paulo. v. 8, p. 41-48, 2008a.

CABRAL, B. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**, Florianópolis. v. 1, n.10 p. 35-44, dez. 2008b.

CIRINO, A. C. Rap enquanto performance: um evento de comunicação e expressão musical. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.2, p.126-139, jul./dez. 2012.

CLARKSON, A. Rumo a um currículo que privilegie a imaginação criativa. **Pro-Posições**, v.15, n.1 jan./abr. 2004.

COELHO, R. M. Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes. **Visualidades**, Goiânia, v. 8, n.1, p. 207-217, 2010.

COSTA, A. C.; MARTINS, A. F O cinema como mediador na educação da cultura visual. **Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, p.189-201, 2008.

CUERVO, L.; MAFFIOLETTI, L. de A. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? Tradução de Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello (revisão técnica), 2001 (não publicado). Do original: Qu'est-ce qu'un dispositif? In: **Michel Foucault philosophe**. Rencontre internationale, Paris, 9, 10, 11 jan. 1988. Paris: Seuil. 1989.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

DOMENIC, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, mai./ago. 2010.

- FARINA, C. Mutações do sensível. A arte deslocalizada e o corpo desincorporado. **Porto Arte**. Porto Alegre, v. 18, n. 30, maio 2011.
- FERNANDES, C. Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 21, n.53, p. 7-29, 2001.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica ou Aufklärung). Tradução de Antônio C. Galdino. **Cadernos da F.F.C. – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília**, v. 9, n.1, p.169-189, 2000.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREITAS, L. H. de. O Teatro no Hospital: arte (e prazer?) no espaço da dor. **Percevejo**, Rio de Janeiro. v. 1, n.2, jul./dez. 2009.
- FUCCI AMATO, R. de C.; AMATO NETO, J. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 87-96, set. 2009.
- FUSARI, M.; FERRAZ, M. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GAMBINI, R. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 149-159, maio/ago. 2010.
- GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 91-99, set. 2006.
- GUIMARÃES, D.; NUNES, M.F.; LEITE, M. I. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.
- IABELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IABELBERG, R.; TRINDADE, Rafaela Gabani. Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo. **ARS**, São Paulo. v. 7, n.14, p. 86-97, 2009.
- KEBACH, P. F. C. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 77-86, set. 2009.
- IABELBERG, R.; DUARTE, R.; LEONINI, M. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 64-72, set. 2010.
- KOLB-BERNARDES, R. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan./abr. 2010.

- MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1984.
- NICHOLSON, H. Criatividade na agenda: educação para a globalização? **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.9, dez. 2007.
- NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- NOGUEIRA, M. P. Teatro e Comunidade: dialogando com Brecht e Paulo Freire. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.9, p.69-86, dez. 2007.
- NOGUEIRA, M. P. A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.10, p.127-136, dez. 2008.
- OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em revista**, Curitiba. n. 36, p. 77-93, 2010.
- OSTETTO, L. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009.
- OSTETTO, L. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**. v. 30, n.80, p. 40-55, jan./abr. 2010.
- OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2004.
- PEREIRA, L. H. Corpo e psique: da dissociação à unificação — algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 151-166, jan./abr. 2008.
- PEREIRA, M. de A. Transformação do Olhar e Compartilhamento do Sentido no Cinema e na Educação. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, p.69-180, jan./jun. 2008.
- PEREIRA, M. de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p. 289-312, 2012.
- PRICE, G. Em direção à autenticidade: encontro com a diferença. **Cadernos Cedes**, Campinas. v. 30, n. 80, p. 56-71, jan.-abr. 2010.
- RESENDE, J. Formação do artista no Brasil. **Ars**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 23-28, 2005.
- RODRIGUES, G. de A. **Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 735-745, set./dez. 2010.
- SALGUEIRO; L. B. Educacional artística para el desarrollo de la consciencia. **Visualidades**, Goiânia. v. 2, n. 1, p. 22-41, 2004.
- SANTOS, V. L. B. Formação docente em Teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n.10 p. 61-68, dez 2008.
- SEBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, 48-57, mar. 2010.

SILVA, D.C.; SOUZA JÚNIOR, P. S. de. Notas no percurso: linguagem musical e Síndrome de Williams. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.123-147, jul./dez. 2009.

SILVA, L. C. F. Teorias da interpretação e fundamentos psicológicos. **Urdimento**, Florianópolis. v. 1, n.14, p. 93-104, jun. 2010.

SILVA, S. M. C. da. O Professor de Educação Infantil e o Desenho da Criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 3 (30), p.67-75, nov.1999.

SILVA, S. M. C. Arte e educação - na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p.187-199, mai./ago. 2004.

TAVARES, J. R. da S. Escola Angel Vianna: uma escola “em movimento”. **Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 1-12, jul.-dez. 2009.

TAVARES, M. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. **ARS**, São Paulo, v.1, n.2, p. 31-43, 2003.

VIEIRA, M. de S. As Contribuições da Pedagogia de François Delsarte para o Ensino da Dança Moderna. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 396-412, jul./dez. 2012.

## NOTAS

<sup>1</sup> Parte dos dados da pesquisa em que este trabalho se insere já foram publicados nos Anais da SBECE de 2015. Pesquisa Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - Fapesp e realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

<sup>2</sup> Foucault (2000, p.170) afirma que realizar a crítica é produzir “um olhar sobre um domínio que se quer policiar e não se é capaz de fazer lei”; ela é um instrumento para um devir ou uma verdade que muito provavelmente não se alcançará. Para o autor, a Modernidade trouxe a condição de questionar a verdade e seus estatutos, principalmente quanto às condições de sua produção. Por conseguinte, a crítica é o ato de *pensar em público* sobre uma determinada problemática e, no seu limite, significaria a realização do ato de não ser governado. “Não ser governado por uma lei injusta”, “não aceitar uma verdade porque uma autoridade o diz” ou “recusar o magistério eclesiástico” são formas históricas de concretização da crítica e do movimento pelo direito que o “[...] sujeito se dá de interrogar uma verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus efeitos de verdade” (FOUCAULT, 2000, p.172).

**Submetido:** 24/08/2016

**Aprovado:** 10/08/2017

**Contato:**

Fernando Luiz Zanetti  
Rua Professora Dona Candinha, 205 - Tênis Clube  
Assis | SP | Brasil  
CEP 19.806-390

## ARTIGO

## REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) São Leopoldo - RS, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo apresenta um estudo teórico acerca da noção de “justiça curricular”, importante conceito para pensar as relações entre justiça social e educação no âmbito dos Estudos Curriculares. Em um contexto de intensificação das desigualdades educacionais, são revisadas, conceitualmente, algumas das principais obras sobre a temática da justiça curricular, em circulação no Brasil, dimensionando-as na interface de duas racionalidades predominantes, quais sejam: a redistribuição e o reconhecimento. Inspirado nos escritos políticos de Nancy Fraser, este artigo defenderá como aspecto central para o processo de seleção dos conhecimentos escolares uma forma de justiça curricular centrada nas dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da representação. De acordo com o estudo desenvolvido, o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação.

**Palavras-chave:** Currículo. Conhecimento escolar. Justiça curricular.

## REVISITING THE NOTION OF CURRICULAR JUSTICE: PROBLEMATIZATIONS THE PROCESS OF SCHOOL KNOWLEDGE SELECTION

**ABSTRACT:** This paper presents a theoretical study of the notion of “curricular justice”, important concept to think the relationship between social justice and education within the Curriculum Studies. In a context of intensification of educational inequalities, some of the major works on the theme of curriculum justice in circulation in our country are reviewed, conceptually, placing them in two predominant rationales interface - the redistribution and recognition. Inspired by the political writings of Nancy Fraser, this article will defend, as central aspect to the process of school knowledge selection, a form of curricular justice focused on the dimensions of redistribution, recognition and representation. According to the study, the concept of curricular justice, in its conceptual potentiality, can be a collective instrument that allows us to promote the defense of school justice and the social quality of education.

**Keywords:** Curriculum. School knowledge. Curricular justice.

---

\*Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: <[robertoddsilva@yahoo.com.br](mailto:robertoddsilva@yahoo.com.br)> .

## INTRODUÇÃO

Na abertura de recente coletânea, Sacristán (2014) retoma a defesa de estudos contemporâneos acerca dos modos de abordagem, seleção, classificação e ordenação dos conteúdos a serem considerados nas políticas curriculares contemporâneas. Mesmo que esta não seja uma questão nova no campo educacional, o pesquisador espanhol pontua sua necessária problematização, valendo-se da afirmativa que tomamos como epígrafe para este texto. A centralidade do conhecimento na escola, em sua argumentação, não poderia servir para levantar novas bandeiras e a formação de novos agrupamentos teóricos, tão comuns no campo educacional. De forma mais modesta, propõe um retorno analítico ao que caracteriza a instituição escolar, “porque o tema dos conteúdos é antigo e substancial a qualquer reflexão que se faça sobre a educação” (SACRISTÁN, 2014, p. 3).

Tal afirmativa adquire potencialidade investigativa e relevância política na medida em que “seu questionamento é urgente em face de discursos estranhos, que nos falam de qualidade, de competências, de eficácia, de excelência ou mesmo de empoderamento” (SACRISTÁN, 2014, p. 3). Ainda que esse terreno seja movediço, do ponto de vista dos Estudos Curriculares, poderíamos seguir acompanhando os indicativos críticos de Sacristán e interrogar: “Como não ver hoje as pressões que advindas de interesses econômicos se exercem sobre as políticas educativas para imprimir uma direção interessada à formação dos alunos?” (SACRISTÁN, 2014, p. 4).

De outra perspectiva, Biesta (2014) também estabelece uma crítica significativa das políticas de escolarização contemporâneas centradas na medição de desempenhos. Em sua perspectiva, “é precisamente desta maneira que estes sistemas contribuem a uma contínua normalização, harmonização e unificação da esfera educativa” (p. 47). As medições educativas, contemporaneamente, estariam definindo o que consideramos como uma “boa educação”. Na acepção do filósofo educacional, “as medições comparativas dos resultados, em larga escala, mais que apoiar e promover o debate sobre a boa educação, na realidade têm deslocado as perguntas normativas sobre as metas e objetivos educacionais desejados, por perguntas técnicas acerca da produção eficaz com caráter particular (que com frequência pode ser reduzida) de um conjunto de resultados educativos” (BIESTA, 2014, p. 48). A condução das políticas, em nosso tempo, adquire um enfoque técnico voltado à gestão<sup>1</sup>.

No campo da sociologia da educação, Grinberg (2015) examina o cotidiano de uma escola argentina situada em contextos de periferia urbana, na qual a própria instituição é interpelada a produzir mecanismos diversos de gestão das questões sociais. Em tempos gerenciais, como a autora caracteriza a Contemporaneidade, “as escolas vêm sendo chamadas a gerir programas, ONGs, conhecimentos, alimentos, rituais, portas e maçanetas, presenças e ausências que no decurso cotidiano destes espaços urbanos - ainda que não somente, mas especialmente - assumem sobrecarga e/ou sobreposição de tarefas” (p. 123). Em outras palavras, a escola assume uma miríade de tarefas, na medida em que é responsabilizada pela demandas sociais e políticas da sociedade de nosso tempo.

Inquietados por esse conjunto de ponderações, buscamos dar mais alguns passos em nossa trajetória investigativa propondo outros delineamentos em nossos estudos. Assim sendo, o presente artigo visa examinar os sentidos de justiça curricular emergentes dos atuais debates produzidos no campo dos Estudos Curriculares, sobretudo aqueles desenvolvidos no Brasil no decorrer da última década. Com essa direção, dá continuidade aos estudos que atualmente temos realizado ao examinar diferentes nuances das políticas curriculares para o Ensino Médio, seja mapeando os modos de constituição dos conhecimentos escolares (SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA, 2014), seja produzindo análises das repercussões dessa temática nas novas políticas de escolarização (SILVA, 2015).

De maneira objetiva, podemos afirmar que nosso estudo ancora-se na seguinte formulação interrogativa: “Que sentidos de justiça curricular são produzidos nos estudos contemporâneos no campo do currículo? Que concepções de conhecimento escolar são colocadas em ação nos agenciamentos teóricos engendrados hodiernamente?”. Em tais condições, destacamos ainda que o referido estudo está organizado em três seções. Na primeira seção, valendo-nos dos estudos da sociologia do currículo, estabelecemos uma breve revisão dos estudos recentes sobre o conhecimento escolar, tanto na literatura brasileira, quanto na literatura internacional. Na segunda seção, estabelecemos algumas aproximações ao pensamento social de Nancy Fraser, visando mapear alguns dos sentidos, atualmente em disputa, em torno da justiça social. Por fim, em exercício crítico, revisamos algumas das principais obras sobre a temática da justiça curricular, em circulação em nosso país, dimensionando-as na interface de duas racionalidades predominantes, quais sejam: a redistribuição e o reconhecimento. Reconhecemos que, do ponto de vista social, esta questão adquire relevância em um tempo no qual discutimos em nosso país a implementação de uma base nacional curricular.

## 1. O CONHECIMENTO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: UMA REVISÃO

Em estudo clássico no âmbito da sociologia do conhecimento escolar, Forquin (1993) assinalava que, na segunda metade do século XX, as questões referentes “à transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais” (p. 9). Esse comentário, dentre outras questões, apontava uma das especificidades do debate pedagógico atual, derivada da crise da Modernidade, qual seja: a difícil identificação da função transmissiva da escola. Nas palavras do sociólogo francês, “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Em sua abordagem, interessa elaborar problematizações acerca das relações estabelecidas entre educação e cultura<sup>2</sup>. Supõe-se que o conteúdo que perfaz a escolarização, direta ou indiretamente, “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto seres humanos” (FORQUIN, 1993, p. 10). As possibilidades de transmissão desse conteúdo, de um ponto de vista investigativo, colocam-se na permanência de determinados valores, de sentidos ou práticas sociais a serem preservados culturalmente. Entretanto, cabe explicar, esse processo não se associa a uma noção estática de cultura; mas, antes disso, encaminha alguns delineamentos sobre os sentidos da tarefa educativa.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Dessa perspectiva, deriva-se o reconhecimento de que o conteúdo da educação é extraído das condições culturais de um determinado tempo, produto de uma seleção e de uma reelaboração, preparando-o para as práticas de transmissão<sup>3</sup>. Em outras palavras, poderíamos afirmar que a escola “transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade” (p. 15). A questão da seleção cultural escolar, na perspectiva de Forquin, apresenta-se como um aspecto indispensável para a reflexão curricular promovida na atualidade. Isso, em nossa leitura, coaduna-se à tendência contemporânea de revitalizar os estudos sobre o conhecimento escolar.

Em torno dessa revitalização, poderíamos direcionar nossa reflexão para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados, valendo-nos da sistematização proposta por Young (2014). De acordo com o sociólogo, para compreender essa questão no âmbito das teorias do currículo, precisamos diferenciar seus distintos modos de atuação, quais sejam: o crítico e o normativo. O primeiro aspecto diz respeito a fundamentar uma problemática investigativa em uma tradição de pensamento. O segundo aspecto refere-se ao processo de orientação, elaboração ou desenvolvimento de currículos. Ambos os aspectos são complementares, visto que sem a crítica poderíamos construir um olhar ingênuo ou mesmo técnico.

De uma forma esquemática, Young (2014) pontua que o objeto de uma teoria de currículo é o conhecimento<sup>4</sup>. Em suas palavras, “entende-se o conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode ser definido por resultados, habilidades ou avaliações” (p. 195). As teorias de currículo, ao considerarem a educação como uma atividade prática e especializada, precisariam atribuir centralidade para a questão do conhecimento. Objetivamente, as escolas e seus currículos seriam importantes para “armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto” (p. 198).

No contexto brasileiro, os estudos de Moreira e Candau (2008) produziram aproximações a este entendimento, sobretudo ao compreenderem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (p. 18). A essa compreensão, associa-se uma preocupação com o papel do professor, considerando-o “um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (p. 19). No currículo, então, podem ser materializados os esforços pedagógicos que a instituição escolar coloca em ação.

Cabe esclarecer, todavia, que a preocupação intensa com o conhecimento a ser ensinado, não sugere uma percepção estática ou estável daquilo que ensinamos<sup>5</sup>. Ao estar ancorado socialmente, o conhecimento é referenciado nas diferentes práticas sociais de nosso tempo e, dentre outras coisas, visa à qualidade e à relevância da educação.

A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu repertório cultural (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21).

Para a seleção de tais conhecimentos, os pesquisadores sugerem uma concepção de educação de qualidade que se distancie das formas predominantes nas políticas educacionais da atualidade. Em sua visão, importa uma educação que propicie “ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21). Essa abordagem aproxima-se do argumento de Young (2014), ao entender o conhecimento como uma forma de “vislumbrar alternativas”.

Mais uma vez, recorrendo ao sociólogo britânico, poderíamos argumentar que a história do currículo efetiva-se de forma ambivalente; pois, ao mesmo tempo em que revela relações sociais hierarquizadas, constrói-se a partir de conhecimentos especializados. Do ponto de vista investigativo, Young considera a importância das duas dimensões, mas não deixa de situá-las no âmbito da justiça social<sup>6</sup>.

Uma das questões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses mais amplos (YOUNG, 2014, p. 201).

Após termos percorrido um breve itinerário de estudos contemporâneos que atribuem centralidade ao conhecimento escolar, neste momento interessa-nos interrogar: De quais formas o acesso ao conhecimento escolar pode favorecer o desenvolvimento de novos modos de inclusão, democratização e justiça social? Como as propostas curriculares em implementação em nosso país favorecem o desenvolvimento de possibilidades de justiça curricular? Ou ainda: é possível conversarmos sobre justiça curricular em contextos historicamente desiguais? A seguir, em um exercício analítico, retomaremos alguns sentidos de justiça enunciados nas formulações filosóficas de Nancy Fraser.

## 2. (RE)ENQUADRAR A JUSTIÇA SOCIAL: APROXIMAÇÕES A FRASER

Para produzir um campo de problematizações acerca destas interrogações, faremos uso dos estudos filosóficos de Nancy Fraser. Importante pensadora política contemporânea, com significativas contribuições aos estudos feministas, Fraser apresenta leituras críticas de variadas temáticas de nosso tempo; entretanto, a abordagem recorrente em seus estudos na última década tem sido as dimensões da justiça. Sua abordagem, ainda que inspirada na teoria crítica, faz uso de *insights* de teorizações contemporâneas advindas de diferenciados matizes teóricos.

Considerando as mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX, poderíamos elencar para fins analíticos um conjunto de questões vinculadas à produção capitalista, às novas formas de participação política, à ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho ou mesmo aspectos referentes à globalização. Em comum a cada um destes tópicos, valendo-nos do pensamento político de Nancy Fraser, poderíamos sinalizar “a crescente proeminência da cultura na ordem emergente” (2002, p. 8). A referida proeminência, em linhas gerais, diz respeito a uma politização da cultura que, de forma heterogênea, materializa-se nas lutas contemporâneas em torno da identidade e da diferença<sup>7</sup>. Na percepção da pesquisadora estadunidense, “hoje em dia, a reivindicação de reconhecimento é a força impulsionadora de muitos conflitos sociais, desde batalhas sobre o multiculturalismo a lutas sobre as relações sociais de sexo e sexualidade desde campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional a esforços para construir organizações políticas transnacionais, desde o *jihad* fundamentalista aos revivescentes movimentos internacionais de direitos humanos” (FRASER, 2002, p. 8).

Com a heterogeneidade das referidas lutas, adquire visibilidade alguns deslocamentos nos modos de compreensão da justiça social. Se, em um momento inicial, a justiça posicionava-se na busca pela redistribuição econômica, ao longo do século XX notamos uma virada política na direção do reconhecimento (TAYLOR, 1998; HONNETH, 2003). De um lado, lutas pela distribuição material da riqueza e melhoria das condições de vida; de outro, uma busca pela superação da injustiça que se ancora nas questões da identidade e da diferença. O referido deslocamento, amplamente descrito pela teoria social contemporânea, sugere que “o centro de gravidade foi transferido da redistribuição para o reconhecimento” (FRASER, 2002, p. 9). Problematizando a especificidade do campo político, a pesquisadora explica que essa transição paradigmática expõe também variações de sentido no entendimento da justiça. A justiça, de acordo com Fraser, “requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social” (2009, p. 17).

A concepção de justiça derivada das tensões entre o reconhecimento e a redistribuição instaura uma lógica bidimensional para pensar as questões políticas. Sua possível complementaridade coloca-se na perspectiva de que “nem a teoria do reconhecimento nem a teoria da redistribuição podem, sozinhas, oferecer uma compreensão adequada da justiça para a sociedade capitalista” (FRASER, 2009, p. 18). A perspectiva aqui explicitada leva-nos a pensar a impossibilidade de reduzir a injustiça, em suas múltiplas experiências, a uma forma única de explicitação de suas formas de estruturação.

Do ponto de vista distributivo, portanto, a justiça requer uma política de redistribuição. Do ponto de vista do reconhecimento, em contraponto, a justiça requer uma política de reconhecimento. A ameaça de substituição surge quando as duas perspectivas da justiça são consideradas mutuamente incompatíveis. Nesse caso, as reivindicações de reconhecimento desligam-se das reivindicações de redistribuição, acabando por as eclipsar (FRASER, 2002, p. 12).

Abarcar tanto as dimensões da redistribuição quanto as do reconhecimento é um dos desafios da concepção de justiça social explorada por Nancy Fraser. Em seus estudos recentes, a autora tem defendido a inserção de um terceiro aspecto - a participação -, esboçando uma concepção de justiça em três dimensões. Para a compreensão da concepção, um aspecto a ser problematizado diz respeito a uma contextualização em cenários de globalização. Em um texto que compila desafios ao feminismo contemporâneo, Fraser argumenta que “todos vivemos em uma era em que a segurança decai, graças às pressões neoliberais para aumentar a ‘flexibilidade’ e cortar as proteções da seguridade social, em meio a cada vez mais precários mercados de trabalho” (FRASER, 2007, p. 302-303).

Outro aspecto acerca desta concepção de justiça, de caráter tridimensional, refere-se a um fortalecimento de sua dimensão política. A participação exige uma intensificação do enquadramento político para a justiça. Em suas palavras, “a dimensão política está implícita na gramática do conceito de justiça e, certamente, é por ela requerida” (FRASER, 2009, p. 25). O equilíbrio entre as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação permite um reenquadramento da justiça social na contemporaneidade. Parece-nos que tais estudos ampliam e potencializam as formas de compreensão da justiça em nosso tempo e, com intensidades diferenciadas, favorecem a fabricação de novas leituras sobre a dimensão curricular. Na próxima seção, produziremos um mapeamento dos sentidos de justiça curricular predominantes nos estudos que circulam com maior ênfase em nosso país. Antecipadamente, podemos indicar uma leitura polarizada da discussão desenvolvida, ora centrada nas questões de redistribuição - com foco no acesso ao conhecimento para todos, ora focalizada nas questões do reconhecimento - enfatizando as diferenças culturais e o atendimento às demandas dos estudantes.

### 3. A JUSTIÇA CURRICULAR EM PERSPECTIVA: MAPEANDO SENTIDOS

Uma das posições evidenciadas no debate sobre a justiça curricular pode ser localizada na abordagem de Arroyo (2011), ao situar a questão no âmbito de uma agenda pluralista - capaz de

percorrer “novas fronteiras de reconhecimento”. De acordo com o autor, ao constituir-se como um território em permanente disputa, seria importante uma reconfiguração do campo curricular trazendo para seu interior a diversidade de movimentos e de ações políticas produzidos na atualidade. Em suas palavras, “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (ARROYO, 2011, p. 12). O debate aqui estabelecido sugere a incorporação das culturas e das identidades dos estudantes na composição de sua pauta formativa, exigindo “reconhecimento nos conhecimentos curriculares” (p. 12).

Partindo da construção de uma identidade educadora, Arroyo argumenta que esta postura busca distanciar-se do predomínio atual das políticas de inspiração neoliberal. No que tange ao currículo escolar, sua preocupação é que tais políticas colocam “ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados” (ARROYO, 2011, p. 25). Deriva-se da composição dessa lógica política, na leitura estabelecida pelo pesquisador, a emergência de um docente “aulista”, preocupado com resultados de exames de larga escala.

Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos (ARROYO, 2011, p. 27).

Ao mesmo tempo em que produzem tensões nas identidades docentes, essas formas curriculares estariam associadas a uma retomada conservadora do pensamento educacional. De acordo com Arroyo, as atuais políticas de currículo deixam de reconhecer as subjetividades dos educandos, suas culturas, valores e modos de vida precarizados. Os currículos tornam-se estruturas rígidas, “quase sagradas”, delineadas por um “conhecimento curricular [que] não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta” (ARROYO, 2011, p. 41).

A crítica à concepção de conhecimento predominante, ainda conforme o autor, instaura-se no não-reconhecimento da diversidade. As tensões produzidas nas últimas décadas, advindas dos diferentes movimentos sociais, engendram propostas curriculares mais abertas a novas formas de culturas, saberes, racionalidades e visões de mundo.

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de auto-imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos

segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes (ARROYO, 2011, p. 42).

A leitura sobre a justiça curricular emergente dos escritos de Arroyo envolve a noção de reconhecimento. Estabelece uma crítica do processo em curso de uma “ressacralização conservadora dos conteúdos” (p. 49) e aposta em projetos que repolitizem o território do currículo escolar. Em suas palavras, isso significaria “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2011, p. 38).

Em aproximação à problemática desenvolvida por Arroyo (2011), podemos fazer uso da abordagem sobre as relações entre currículo escolar e a justiça social estabelecida por Jurjo Torres Santomé (2013). De acordo com o pesquisador espanhol, bastante considerado nas faculdades de educação brasileiras, o conceito de justiça curricular pode ser compreendido como “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (SANTOMÉ, 2013, p. 9). A definição delineada pelo autor indica um compromisso permanente com as necessidades e urgências dos estudantes, ao mesmo tempo em que se compromete, pedagogicamente, com a construção de “um mundo mais humano, justo e democrático” (p. 9).

A referida opção política materializa-se em uma agenda investigativa acerca dos currículos escolares; especialmente comprometida com as “dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação” (SANTOMÉ, 2013, p. 10). Sob essa perspectiva, a noção de justiça curricular é posicionada como estratégia de reflexão e de intervenção sociopolítica para pensar os sistemas educativos.

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

A opção pelos grupos desfavorecidos, na construção argumentativa de Santomé, também se efetiva na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Na medida em que estaríamos inseridos em um “sistema desorientado”, Santomé destaca a importância de interpretar as mudanças culturais da atualidade através de outros critérios para a seleção dos conteúdos. Na acepção do autor, a importância desta seleção evidencia-se pela exigência de “contemplar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida” (SANTOMÉ, 2013, p. 11). A pauta curricular estabelecida busca a promoção de aprendizagens libertadoras em contextos democráticos.

Para a organização dos currículos escolares, Santomé ainda explicita a relevância da “curiosidade intelectual” dos estudantes. Na atualidade, essa formação adquire importância política, na medida em que “os novos cidadãos democráticos do século XXI precisam desenvolver uma compreensão da realidade mais racional e argumentativa, permanentemente submetida à reflexão e ao debate” (SANTOMÉ, 2013, p. 11). Cabe explicitar, entretanto, que tal formação para o século XXI ancora-se nas possibilidades de uma educação mais aberta - que atenda às exigências e às necessidades dos estudantes e de suas comunidades. Esse aspecto também opera como critério para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados.

A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

A justiça curricular, descrita por Santomé, é posicionada como um critério para a valorização dos saberes locais nos espaços escolares. Em sua perspectiva, a referida noção apresenta-se como indispensável para a construção de um futuro humano melhor. Para tanto, os professores, em seu exercício profissional, precisariam justapor essa reflexão com determinados princípios éticos, a saber: “integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade” (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Outra possibilidade de tratamento da noção de justiça curricular atribui maior importância para a questão do conhecimento escolar. Um estudo clássico em torno dessa perspectiva foi elaborado por Connell

(1997). Em sua abordagem, o debate acerca das relações entre justiça social e educação parte de três questões iniciais. A primeira delas sugere que o sistema de ensino precisa ser considerado como um bem público indispensável para as sociedades modernas. A segunda questão diz respeito à relevância da educação para o futuro das sociedades, sobretudo quando “o conhecimento organizado converteu-se no componente mais importante do sistema produtivo” (CONNELL, 1997, p. 21). A terceira questão aproxima-se do sentido de “educar”, entendido não apenas como aprendizagem, mas também como formação moral.

A justiça social em educação, para além dos pressupostos da justiça distributiva, é analisada a partir de outros critérios. Ao considerar que não podemos reduzir a igualdade à distribuição, Connell problematiza a lógica da igualdade de oportunidades que perfaz as políticas de educação compensatória, desde a década de 1970. Em sua abordagem, essa lógica é insuficiente para o campo educacional, visto que “a educação é um processo social em que o ‘quanto’ não se pode separar do ‘que’. Existe um nexu iniludível entre distribuição e conteúdo” (CONNELL, 1997, p. 27). Em torno dessa composição argumentativa, Connell encaminha uma necessária aproximação com o tema dos currículos escolares.

Isto nos obriga a considerar novamente o tema da justiça em educação, juntamente com o tema do currículo. As questões de justiça distributiva seguem sendo importantes, não é preciso negar nada do que foi dito até agora. Mas, a justiça distributiva é uma forma incompleta de entender as questões educativas. Necessitamos de um conceito distinto, a que chamarei de justiça curricular (CONNELL, 1997, p. 29).

Em torno da relevância desse conceito, o autor postula a compreensão da natureza social do conhecimento, ou, em suas palavras, “não existe em algum reino etéreo, externo à sociedade” (p. 45). Com isso, pode-se situar o currículo escolar no âmbito de processos sociais, variáveis historicamente e produto de uma seleção cultural situada. Mais uma vez recorrendo à abordagem do sociólogo, “isto não se faz por uma comissão de anjos epistemológicos no céu” (p. 47). Sendo assim, mais que simples relação de disciplinas, “produz efeitos sociais, não de forma incidental, mas sim por sua própria natureza de conhecimento organizado” (CONNELL, 1997, p. 50). Tal organização poderia garantir o desenvolvimento de aprendizagens comuns.

Distanciando-se de perspectivas que supõem um relativismo epistemológico, ou mesmo que entendem o conhecimento escolar como uma construção cultural arbitrária, Connell defende que a justiça curricular também se assenta em programas comuns de escolarização.

As aprendizagens comuns não podem definir-se a partir de definições abstratas das necessidades da pessoa, como se a criança se desenvolvesse em um vazio social. Mas, existem como programas para a organização e a transmissão do conhecimento, que pretendem estabelecer uma relação determinada entre o processo educativo e as formas sociais (CONNELL, 1997, p. 53).

Ainda que seja indispensável considerar as condições existenciais que perfazem a constituição subjetiva dos estudantes, essa perspectiva defende a possibilidade da elaboração de um programa comum, por dois conjuntos de motivos. “Em primeiro lugar, segue o princípio justiça social na educação, porque encarna os interesses dos menos favorecidos. Em segundo lugar, é intelectualmente melhor que outras formas de organizar o conhecimento” (CONNELL, 1997, p. 61). A justiça curricular defendida pelo autor, então, alicerça-se na centralidade dos interesses dos menos favorecidos, na importância da participação e da escolarização comuns e na produção histórica da igualdade.

Sob essa perspectiva, emerge a necessidade de um “currículo contra-hegemônico”, capaz de defender outros interesses, outras culturas e outros modos de vida. Porém, há uma ressalva: evitar um “currículo guetificado”. Nas palavras de Connell, “os currículos separados - e diferenciados - têm certo atrativo, mas deixam intacto o currículo hegemônico em vigor” (1997, p. 65). A defesa das diferenças precisa ser cotejada pela produção de mais igualdade, até mesmo para evitar determinadas formas de relativismo.

De maneira a complementar essa abordagem, faremos uso da perspectiva realista-social de Michael Young (2013). Em seus estudos recentes, o sociólogo britânico tem assumido, como forma de superação da crise dos Estudos Curriculares, uma centralidade do conhecimento escolar. Para tanto, parte do pressuposto de que o compromisso do currículo “não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem” (YOUNG, 2013, p. 11). Essa relação entre transmitir conteúdos herdados e construir novos apresenta-se como o desafio para a composição de uma teoria curricular.

“Qual é o importante conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?” (YOUNG, 2013, p. 13). Com essa interrogação o sociólogo começa a delinear sua abordagem sobre o currículo. Para além dos estudos críticos desenvolvidos desde a década de 1970, sinalizados anteriormente, que supunham o ensino de conhecimentos ideologicamente comprometidos - “o conhecimento dos poderosos”-, Young defende outros percursos analíticos. Em seu

prisma reflexivo, atualmente, “os estudos de currículo devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento” (p. 18). A questão curricular seria direcionada para o “direito ao conhecimento”.

Reconhecendo a falibilidade do conhecimento, o sociólogo defende que as políticas de escolarização deveriam focalizar o acesso ao “conhecimento poderoso” para os estudantes. Duas seriam suas características básicas.

\* É *especializado* em sua produção e em sua transmissão, e esta especialmente é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo [...].

\* É *diferente* das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano (YOUNG, 2013, p. 19).

O conhecimento poderoso, na acepção proposta pelo autor, não se limita ao campo da ciência e da tecnologia. Áreas como a ética, a literatura, as artes e as ciências humanas apresentam grande importância. Essa perspectiva sugere, então, que o conhecimento não se restringe apenas a uma questão epistemológica, mas se coloca “como uma questão de justiça social sobre o direito ao conhecimento por parte de todos os alunos sem se levar em consideração se o conhecimento é rejeitado ou considerado difícil” (YOUNG, 2013, p. 20). Como explica Galian (2016), “o que torna um determinado conhecimento poderoso na composição do currículo é a sua possibilidade de fazer cumprir o papel da escola, destacado anteriormente, ou seja, trata-se de uma diferença de propósito” (p. 993). A justiça curricular derivada do pensamento de Young, então, vincula-se à defesa do direito ao conhecimento pelos estudantes.

Para além das objeções políticas ou epistemológicas que essa abordagem receba, o sociólogo defende que “nossa tarefa, qualquer que seja nossa linha política, enquanto cidadãos, é desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de que todos os alunos terão acesso epistêmico” (YOUNG, 2013, p. 27). Ou seja, percebe-se uma ênfase na garantia do acesso aos estudantes ao melhor conhecimento disponível.

Negar acesso a este conhecimento para alguns alunos, porque eles acham difícil, é como negar o equivalente ao nosso juramento de Hipócrates - colocar à disposição deles ‘o melhor conhecimento’ que pudermos oferecer (YOUNG, 2013, p. 27).

As lutas históricas pela democratização do ensino, de acordo com o autor, foram lutas pelo acesso ao conhecimento. Neste

momento histórico em que os setores menos favorecidos da sociedade chegaram à escola, a defesa do “conhecimento poderoso” apresenta-se com grande potencial político e esboça outra concepção de justiça curricular. Em linhas gerais, poderíamos sinalizar que os estudos sobre este conceito têm evidenciado intensa potencialidade investigativa; entretanto, assumem posturas controversas, priorizando tanto as dimensões da garantia do acesso aos conhecimentos especializados (redistribuição), quanto a consideração das diferenças culturais (reconhecimento). Junto aos estudos de Fraser, apresentados na última seção, sugerimos que uma forma de justiça curricular apropriada aos dilemas das sociedades contemporâneas, especialmente para o contexto brasileiro, precisaria considerar - de forma articulada - as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto de intensificação das desigualdades educacionais, no contexto brasileiro, ao longo do presente estudo teórico procuramos mapear os sentidos contemporâneos atribuídos ao conceito de “justiça curricular”. Inicialmente, consideramos a crítica às políticas de escolarização atualmente implementadas, seja pela centralidade das medições comparativas (BIESTA, 2014), seja pelo gerenciamento dos cotidianos escolares em contextos de pobreza urbana (GRINBERG, 2015). Sob tais condições, adquirem centralidade os indicativos analíticos de Sacristán, utilizados como epígrafe para este estudo teórico, nos quais precisamos redimensionar a questão da seleção dos conhecimentos escolares, ao considerarmos a escolarização como uma tarefa pública.

Dessa forma, escolher examinar especificamente o conceito de “justiça curricular”, na medida em que reconhecemos seu potencial analítico para pensar as políticas curriculares do século XXI. Ao estudarmos as obras de Arroyo, Santomé, Connell e Young, amplamente divulgadas na comunidade educacional brasileira, constatamos certa dualidade na apresentação dos sentidos de justiça. Ora, deparamo-nos com uma forte preocupação com os processos de seleção de conhecimentos escolares relevantes - aproximando-se dos sentidos de redistribuição -, ora visualizamos uma centralidade nos saberes cotidianos, advindos dos estudantes, de suas comunidades e de suas culturas - justapondo-se às questões do reconhecimento. Valendo-nos dos escritos políticos de Nancy Fraser, ao propor uma forma triádica para a justiça social, ancorada nas noções de

reconhecimento, redistribuição e participação, pensamos que a justiça curricular poderia considerar estas dimensões.

Reconhecendo tais dimensões, para este texto podemos produzir alguns movimentos de deslocamento situando a questão no âmbito da *justiça curricular*. Produzir tal iniciativa supõe afastar-se dos posicionamentos sumarizados acima e reenquadrar o debate desde outros entendimentos, que não percam de vista sua dimensão crítica e compreensiva. No que tange à *redistribuição*, a proposta de justiça curricular poderia garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola. Seria um referencial de qualidade social que, ao invés de um quadro estável de conteúdos ou de uma lista fixa de competências, potencializaria formas diferenciadas de inclusão social e de democratização através da ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Poderia ser lida como uma importante gramática para a vida em comum.

A redistribuição precisaria estar articulada com as demandas do reconhecimento, que, em termos curriculares, poderia ser representada pelas questões das diferenças culturais, em suas variações políticas. Conforme afirmamos na última seção, os debates em torno de um currículo que escute, respeite e valorize as diferenças culturais têm sido recorrentes no campo da política educacional. Favoreceria colocar em estudo as diferentes desigualdades ainda presentes em nossa sociedade, examinar as múltiplas formas de discriminação e a agenda contemporânea dos direitos ou, mais que isso, auxiliaria na ampliação da capacidade formativa das escolas através de um reencontro com a alteridade.

Por fim, ainda valendo-nos das categorias propostas por Fraser, precisaríamos valorizar a questão da *participação* dos diferentes atores sociais. A justiça curricular, tal como defendemos neste texto, supõe uma combinação destas três noções basilares - reconhecimento, redistribuição e participação. Afirmamos, então, que o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo.

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 41, p. 1-14, 2014.

BIESTA, G. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? - globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento educativo**, Santiago, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 137, p. 351-365, 2009.

FABRIS, E.; TRAVERSINI, C. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?. In: TRAVERSINI, C. *et al.* (org). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 33-54, 2013.

FORQUIN, J.-C.. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, maio/agosto, p. 291-308, 2007.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. (org). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: DP et alii, p. 23-42, 2014.

GALIAN, C.; SAMPAIO, M. das M. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, R. R. D. da (org). **Currículo e docência em políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 11-28.

GALIAN, C. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 989-1007, 2016.

GRINBERG, S. Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 43, v. 1, p. 123-130, junho, 2015.

Honneth, A. **Luta pelo reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: SEB/MEC, 2008.

MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

PACHECO, J. A. **Currículo, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, J. A.; PESTANA, T. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, 2014.

SACRISTÁN, J. G. Los contenidos como “campo de batalla” del sistema escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, julio, 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, R. R. D. da; PEREIRA, A. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-158, 2014.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, 2015.

SILVA, R. R. D. da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016.

TAYLOR, C. (org.). **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TEODORO, A. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, 2003.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> O enfoque atribuído à gestão, no que tange às políticas educacionais, também pode ser evidenciado em estudos como os de Ball (2014), Pacheco e Pestana (2014) e Teodoro (2016).

<sup>2</sup> Alguns estudos curriculares realizados no Brasil há mais de uma década, como os Veiga-Neto (2003) e Moreira (2001), sinalizavam para a intensa potencialidade dos debates sobre esta questão.

<sup>3</sup> Acerca do processo de transmissão cultural que se dá na escola, de perspectivas teóricas diferenciadas, são importantes os estudos de Simons e Masschelein (2013), Dussel (2009), Silva (2016) e Meirieu (2005).

<sup>4</sup> Em Pacheco (2014) encontramos importante revisão das teorias do conhecimento e suas implicações curriculares.

<sup>5</sup> Em torno dessa questão, vale assinalar os estudos recentes de Fabris e Traversini (2013), Gabriel e Moraes (2014) e Galian e Sampaio (2014).

<sup>6</sup> Estudos como os Galian (2016), no campo dos Estudos Curriculares, contribuem para uma reflexão acadêmica sobre os conhecimentos considerados como relevantes para o ensino fundamental no Brasil.

<sup>7</sup> Importante sistematização dos contornos desse debate acerca das identidades e das diferenças, no plano curricular, encontramos em Moreira e Candau (2008).

**Submetido:** 04/09/2016

**Aprovado:** 22/12/2016

**Contato:**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
Av. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo  
São Leopoldo | RS | Brasil  
CEP 93.020-190

ARTIGO

## A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E SUA EXPRESSÃO NAS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>1</sup>

MARISTELA ROSSATO\*

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

JONAS FILIPPE MATOS\*\*

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

RIBANNA MARTINS DE PAULA\*\*\*

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**RESUMO:** O objetivo do artigo é analisar como está constituída a subjetividade de professores expressa por meio das ações e relações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola. A pesquisa foi metodologicamente orientada pela Epistemologia Qualitativa, visando estabelecer um olhar complexo e sistêmico sobre o tema. Utilizou-se como recursos de investigação o Complemento de Frases e a Entrevista com 05 (cinco) professores de ensino Médio e Superior. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível identificar que a subjetividade do professor, que se expressa em suas ações e em suas relações pedagógicas, está constituída por meio de processos e formações que sinalizam para o reconhecimento da importância das experiências vividas, o enfrentamento de desafios como fator de mudança, a busca constante da atualização do conhecimento, a consciência dos próprios limites, a preocupação com o bem-estar do outro e a consciência de sua ação profissional na vida dos estudantes.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Sujeito. Ações e relações pedagógicas.

### THE TEACHERS' SUBJECTIVITY AND ITS EXPRESSION IN ACTIONS AND PEDAGOGICAL RELATIONS

**ABSTRACT:** The objective of the research is to investigate how teachers constitute their subjectivity expressed in their actions and pedagogical relations identified as subjects in the teaching process. The research was methodologically guided by the Qualitative Epistemology with the objective to set a complex and systemic view about the theme. Sentence complement and interviews with five teachers from high school and university levels were used as methodological research tools. It was possible to understand

\* Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano. E-mail: <maristelarossato@gmail.com> .

\*\* Graduado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística/UnB. E-mail: <fmatos.wlf@gmail.com> .

\*\*\* Graduada em Letras pela Universidade de Brasília (UnB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística/UnB. E-mail: <ribanna.neuhaus@gmail.com> .

that the subjectivity of the teachers as an expression of his/her actions and pedagogical relationships embodies important elements taken from their living experiences. The way they faced challenges as a changing factor in their lives, their constant need for updating knowledge, the awareness of their own limits, the concern about the well-being of the other and the consciousness of their professional action in their students' lives are some of these elements. **Keywords:** Subjectivity. Subject. Actions and Pedagogical relations.

## INTRODUÇÃO

A constituição da subjetividade do professor tem sido, por vezes, relegada a um segundo plano ou mesmo ignorada no cotidiano escolar e nos processos de formação inicial e continuada. Compreender como a subjetividade se constitui e se expressa nas ações e relações pedagógicas do professor possibilita colocar em evidência elementos que extrapolam o conceito de ‘prática pedagógica’ – concebida tradicionalmente como conjunto de atividades a serem desempenhadas no exercício da profissão docente. O objetivo do artigo é analisar como está constituída a subjetividade de professores expressa por meio das ações e relações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola.

O conceito de ações e relações pedagógicas, desenvolvido no contexto de nossas investigações sobre a subjetividade do professor, objetiva ir além da compreensão de prática pedagógica, por reconhecermos que esta pode contribuir com uma cultura de esvaziamento da complexidade envolvida no processo ensinar e aprender, a exemplo do recorrente desejo de professores, de modo especial em cursos de formação, de receberem modelos de práticas que possam ser executadas em sala de aula. A nosso ver, esse comportamento evidencia profissionais que, por vezes, pouco se reconhecem como sujeitos capazes de agirem e de se relacionarem de modo criativo e autoral.

A preocupação com a formação de profissionais que atuam em áreas de desenvolvimento humano tem sido um desafio no âmbito acadêmico. Formosinho (2009, p. 7) chama a atenção para o trabalho de formação em “profissões que trabalham com pessoas em contato interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional”. Para além da instrumentalização desses profissionais, a constituição da subjetividade dos mesmos também faz parte desse processo, servindo de nutriente para as ações e relações pedagógicas em curso.

É preciso considerar que todo fazer é exercido por um ser. Compreender e gerar conhecimentos que possibilitem investir nesse ser tem sido um grande desafio das pesquisas. Autores como Mitjans

Martínez (2006), Tacca (2006), Scoz (2011), Charlot (2012) também enfatizam que se deva ampliar a compreensão da formação dos professores, colocando em pauta a constituição subjetiva, sempre em movimento, o que possibilitaria conceber a própria formação como um evento promotor de desenvolvimento desse professor. Para além do exercício de uma prática em sala de aula está a constituição subjetiva que mobiliza as escolhas, as ações e relações do professor.

Na literatura, o conceito de prática pedagógica foi marcado por compreensões diversas e, muitas vezes, acabou contribuindo para que, na percepção de alguns professores, ficasse restrito à prática de reproduzir e disseminar conhecimento (MARQUES, 1998). Superar esse equívoco é o desafio que nos colocamos ao longo de nossas pesquisas e discussões. Pimenta (1996, p. 75) já, há duas décadas, destacava que o “professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, mas sua ação deve ir além, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que “possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (id). Na mesma época, Gauthier (1998, p. 70) chamava a atenção para a “aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, pensar e agir, ou seja, o profissionalismo”. Outra contribuição importante, nessa perspectiva, foi apontada por Tardif (2002, p. 20) ao revelar que o “saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo”, sendo necessários investimentos que reconfigurem essas experiências no processo de formação, viabilizando a produção de novos sentidos subjetivos nas ações e dinâmicas relacionais da escola.

Na atualidade, outros autores têm seguido essa linha de pensamento aliando-se à importância do reconhecimento da subjetividade do professor, implicando, inclusive, em reconceber o processo formativo. A compreensão apresentada por Castro, Alves-Mazzotti & Maia (2013, p. 20) é uma síntese à qual coadunamos em nossas pesquisas, no reconhecimento da complexidade e da não-neutralidade da história.

As ações diárias não são resultado da neutralidade do ser. O cotidiano se apoia num movimento complexo pelo qual os objetos, que norteiam as comunicações e condutas, vão sendo modelados. As profissões são fruto de um saber próprio, de valores, normas, modelos, símbolos que estão associados àquela profissão. O fazer profissional do professor não é diferente.

Bergamaschi & Almeida (2013, p. 38), ao abordarem a formação docente por meio de experiências que possibilitam revisitar o passado para construir o presente, destacam: “Lembrar não é

reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”. Emerge nas reflexões apresentadas pelos autores a dimensão subjetiva do professor, constitutiva de suas ações e relações pedagógicas. O papel da história na formação dos professores – história pessoal e história da Educação – revela que passado, presente e futuro coexistem em diálogo, sendo o mote da constituição do sujeito histórico. “A ilusão mistificadora de que o presente se projeta em direção ao futuro de uma forma quase incontrolável retira dos indivíduos e dos grupos a potência e a responsabilidade de agir como sujeitos históricos” (ALVES, 2012, p. 288). O passado sobrevive no presente e os tempos, para cada indivíduo, são subjetivados de modos diferentes. Para d’Ávila (2013) a construção do professor passa pela relação com os outros e seus grupos de pertencimento, mas também pelas representações construídas sobre ser professor, devendo ser a construção de uma identidade docente o objetivo principal dos cursos de formação.

Um olhar menos pragmático da ação do professor foi reconhecido também por Matos & Hobold (2005, p. 305) ao anuir que “o processo educativo é constituído por momentos de troca e de crescimento pessoal e profissional”. Ainda nessa linha de pensamento, Coelho (2015), referindo-se à formação dos professores, evidencia a necessidade de distanciamento dos modelos positivistas que pautaram a vida do mesmo até chegar à universidade, dando lugar a uma epistemologia que amplie a construção do conhecimento, numa perspectiva complexa.

Nessa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento decorrem, portanto, de uma compreensão não compartimentadora da construção do conhecimento, que exige relações, indagações, proposições em uma epistemologia complexa bastante diversa daquela que foi desenvolvida pela tradição científica moderna. Nesse processo, verdades se tornam questionamentos, estados passam a ser momentos de uma dinâmica processual, generalizações dão lugar a singularidades e sujeitos, agentes ativos que negam neutralidades (COELHO, 2015, p.173).

O professor precisa reconhecer-se e ser reconhecido em sua possibilidade de se expressar como sujeito, por meio de ações e relações pedagógicas conscientes, intencionais, críticas e comprometidas com o trabalho que desenvolve. Nesse sentido, em nossos estudos, abandonamos o termo ‘prática pedagógica’, como recorrente na literatura, e adotamos o termo ‘ações e relações pedagógicas’ por acreditarmos que o trabalho do professor não pode ser concebido de modo restrito a uma prática, pois, além de remeter a uma desconfiguração da amplitude da ação, pode restringir e despolitizar as possibilidades de expressão do professor como sujeito.

Para que se possa entender o complexo processo de

constituição da subjetividade do professor, de modo especial a expressão do sujeito nas ações e relações pedagógicas, é preciso um olhar cuidadoso para a dinâmica histórico-relacional deste professor, evidenciando os movimentos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas. A pesquisa foi orientada por questões, a saber: como a vida pessoal direcionou as escolhas profissionais; como a formação acadêmica conduziu as escolhas pedagógicas; como as experiências profissionais foram construindo o modelo pedagógico de atuação no presente. Estas questões objetivaram entretecer o tempo, num processo de presentificação do passado, ou seja, compreender como os sentidos subjetivos produzidos em experiências vividas no passado desse profissional, bem como as expectativas que ele tem em relação ao seu futuro, estão no desenho metodológico da ação e das relações do professor no tempo presente.

## A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA

Na Teoria da Subjetividade de González Rey (1976-2016) está, predominantemente, o aporte teórico que constituiu a base da pesquisa desenvolvida, por ser uma teoria que visa compreender a subjetividade a partir do valor da cultura e da história das produções subjetivas do indivíduo, possibilitando conceber o professor em seus processos singulares. Para o autor, o caráter cultural-histórico está no reconhecimento da multiplicidade de espaços sociais em que são desenvolvidas as práticas sociais, sendo que a produção subjetiva gerada nessas experiências “se organizam subjetivamente na configuração psíquica das pessoas que se relacionam com elas, bem como na organização subjetiva dos diferentes espaços em que essas práticas têm lugar” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 262). A Teoria da Subjetividade contém aportes para a compreensão da *psique* como um sistema dinâmico, complexo e em constante movimento e o sujeito como resultado das ações e relações, muitas vezes tensas e contraditórias, estabelecidas na dinâmica que vivenciam entre subjetividade social e subjetividade individual.

Partindo da compreensão de que “qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127), podemos inferir que os sentidos subjetivos que constituíram, e ainda constituem, o professor tem origem multidimensional, caracterizando-se permanentemente como sentidos subjetivos constituidores e modificadores desse sujeito.

O desenvolvimento constitutivo da subjetividade do professor

é resultado da complexidade relacional vivenciada em sua trajetória de vida onde passado e futuro dialogam permanentemente com o presente na tensão dos consensos e contradições entre a subjetividade individual – resultado do seu processo histórico de produção subjetivas – e a subjetividade social – produzida nos diferentes grupos de pertencimento como família, a própria escola, religião, amigos, etc. O movimento da subjetividade foi estudado anteriormente por Rossato (2009), destacando que os sentidos subjetivos produzidos no confronto, tenso e contraditório, com o outro, e a reconfiguração subjetiva gerada por esses novos sentidos subjetivos, estão na base das mudanças e do desenvolvimento da subjetividade.

Os sentidos subjetivos constituem-se de forma dinâmica, por vezes até contraditórias, nas ações e relações que mobilizam a dinâmica simbólico-emocional do indivíduo. Esses sentidos constituem o modo como as experiências configuram-se subjetivamente, a exemplo da própria profissão. A profissão como uma configuração subjetiva, é uma construção dinâmica que, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de novos sentidos subjetivos, é movimentada por eles num processo recursivo. Nesse sentido, a profissão como uma configuração subjetiva constitui o que tradicionalmente chamamos de identidade do professor.

A identidade do professor apresenta-se como uma construção/reconstrução de si, que cria espaço para o professor reconhecer o seu passado em vista de seu presente sem deixar de lado seu futuro (SCOZ, 2011). As configurações subjetivas, como instâncias organizadoras dos sentidos subjetivos, constituem unidades abertas, em movimento, em permanentes vínculos entre si, modificando-se diante das emoções produzidas na vida do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003). As vivências familiares e pessoais, as experiências profissionais e acadêmicas geram continuamente emoções permeadas pela história desse sujeito e pelo universo simbólico da própria profissão, como resultado das crenças, valores, representações produzidas na e pela cultura. É nesse movimento simbólico-emocional que são produzidos os sentidos subjetivos de ser professor que constituem sua identidade profissional, pensada aqui como uma configuração subjetiva que, ao mesmo tempo em que é fluida, pode também ser resistente às mudanças.

A identidade profissional, como uma configuração subjetiva constituída pelos sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas, não é uma unidade isolada, mas pertencente ao complexo conjunto de configurações subjetivas que constituem a subjetividade. As configurações subjetivas estão em permanente mobilidade nesse diálogo temporal materializado no presente, seja participando da produção de novos sentidos subjetivos ao revisitar o passado, seja,

via imaginação, se projetando no futuro. As configurações subjetivas, entendidas como microssistemas organizadores dos sentidos subjetivos, são concebidas em movimento contínuo, rompendo com a cristalização da subjetividade e posicionando o sujeito em um contínuo devir, numa integração complexa entre passado, presente e futuro.

As ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola. O professor não é um executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas.

Na Teoria da Subjetividade de González Rey, a compreensão do sujeito é marcada pela possibilidade premente de ação e intencionalidade e, nesse sentido, reconhecemos a necessidade de evidenciarmos um sujeito com possibilidades intencionais e ativas de enfrentar e reagir no confronto com a subjetividade social, de tomar decisões próprias, com autonomia e independência.

A constituição do sujeito é um processo entretecido à natureza dos sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações vividas ao longo da vida. A dinâmica simbólico-emocional – base dos sentidos subjetivos – produzida pelo sujeito vai abrindo as portas para novas e contínuas produções nas ações e relações vividas pelas pessoas. O sujeito é presente, mas também é passado e é futuro num contínuo de existir e vir a ser em que as configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que apresentam certa estabilidade estão reconfigurando-se continuamente ante os novos sentidos subjetivos produzidos. A constituição do sujeito é resultado de uma produção permanente, recursiva e complexa de sentidos subjetivos nas ações e relações que passam a constituir o sistema de configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que também é mobilizada por elementos já constituídos nesse sistema.

Reconhecer-se como sujeito no processo de ensino implica em expressar-se de modo criativo, dinâmico, consciente e, principalmente, autoral. Para González Rey (2004, p. 21), “o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade”. O professor, ao expressar-se como sujeito está revelando a condição de mobilizar produções subjetivas diferenciadas, que podem ser tensas e contraditórias,

mas que são resultado de uma mobilização simbólico-emocional gerada nas e pelas ações e relações vividas no cotidiano escolar.

Evidenciamos que muitos professores ainda encontram dificuldade de se reconhecerem nesse nível de expressão do sujeito no processo de ensino e, é pensando na formação desses professores, que temos desenvolvido nossas pesquisas. Em linhas gerais, temos buscado compreender como os professores, em seus processos formativos, mobilizam o próprio desenvolvimento da subjetividade de modo a ampliarem a produção de sentidos subjetivos em relação aos processos de ensinar e aprender e, no caso em que é possível identificar esse movimento da subjetividade, como ela constituiu-se ao longo da vida, foco principal do presente artigo. A importância e o impacto da subjetividade, para além da construção de uma identidade profissional nas ações e relações pedagógicas do professor, tem sido um dos principais objetos de estudo de nosso grupo de investigação.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida inspirada pela metodologia construtivo-interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2002, 2003, 2005, 2013, 2014) que possui como premissas orientadoras o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento destacando o papel ativo do pesquisador e de sua base teórica, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico pelas possibilidades que o caso individual tem de se entretecer com as novas construções teóricas e a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação e diálogo, premissa fundamental para a expressão livre dos participantes da pesquisa.

A análise aqui apresentada é resultado das informações produzidas com cinco professores que tiveram suas ações e relações pedagógicas qualificadas como expressões de um sujeito no processo de ensino. A análise das informações seguiu o modelo construtivo-interpretativo, com a construção e reconstrução de indicadores formulados pela tessitura das informações produzidas a partir das entrevistas e complemento de frases, além de interpretação fundamentada na Teoria da Subjetividade.

A seleção dos participantes foi, por conveniência, realizada por meio dos resultados da atividade Memórias da Educação Escolar com estudantes de graduação. Inicialmente eles foram convidados a relatarem suas memórias escolares, de modo especial, em relação aos professores que consideravam terem tido grande impacto no

processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Ainda como parte do processo de seleção dos participantes, os relatos dos estudantes foram analisados e, dentre estes, identificado professores que apresentavam ações e relações pedagógicas compatíveis com a definição de sujeito, conforme proposto por González Rey (2003), descrito anteriormente. Posteriormente iniciou-se o contato com os professores e foram apresentados os objetivos da pesquisa e realizado o convite para participarem do processo de produção das informações.

Os instrumentos, descritos a seguir, foram realizados com o objetivo de investigar como o professor, em sua trajetória de vida, vai constituindo sua subjetividade permeada pelos sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas, configurando-o no professor atual. Dois instrumentos fizeram parte da pesquisa, a saber:

- **Complemento de Frases.** Instrumento criado por González Rey e Mitjás Martínez (1989), com o objetivo de identificar elementos que possam expressar a constituição da subjetividade individual. A quantidade e os indutores podem variar. Na pesquisa, foram utilizados 77 indutores curtos, diretos e indiretos. A seguir podemos ver alguns indutores indiretos: (1) Eu gosto de... (2) O tempo mais feliz... (3) Gostaria de saber... (4) Eu aprendo... (5) Lamento... Ao longo do instrumento foram introduzidos também alguns indutores diretos, mais próximos aos objetivos da pesquisa, como: (11) Sou um professor... (19) Não esqueço da aula quando... (48) Gosto quando o aluno... (57) A sala de aula... (ROSSATO, 2009). Nesse instrumento, a expressão deve ser livre, com a primeira ideia que ocorrer ao participante.
- **Entrevista semiestruturada.** Instrumento apoiado em indutor não escrito, que possibilitou a expressão de informações singulares, ao passo que contribuiu para complementar a discussão das demais informações produzidas. Os participantes foram convidados a relatarem histórias de vida que reconheciam terem produzidos impactos em sua constituição profissional, sendo elas tanto da vida pessoal, acadêmica e profissional. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

A análise das informações é um processo recursivo em que construção e interpretação se retroalimentam. A seguir, apresentamos os procedimentos de análise que foram realizados.

- Primeira leitura sistemática e reflexiva das informações

produzidas na realização dos instrumentos, destacando processos e formações da subjetividade individual dos professores, confrontados com a base teórica dos pesquisadores;

- Construção de indicadores preliminares da subjetividade individual dos professores, confrontados com a base teórica dos pesquisadores;
- Segunda leitura sistemática e reflexiva das informações produzidas e análise da relevância dos indicadores preliminares para o objetivo proposto, confrontados com a base teórica dos pesquisadores, produzindo hipóteses sobre como está constituída a subjetividade de professores expressa por meio das ações e relações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola.
- Construção de campos de inteligibilidade, a partir das hipóteses produzidas. Os campos de inteligibilidade nos permitem conceituar novas áreas do real que se materializam na produção teórica sem, contudo, se esgotarem em momento algum.

A metodologia de construção e análise das informações utilizada na pesquisa possibilitou produzir alguns indicadores da subjetividade do professor no momento atual de sua vida, a partir dos eventos que reconheceu como constituidores do profissional que é hoje. Vale ressaltar, entretanto, que o objetivo não foi desenvolver uma correlação de causa e efeito, fato e ação, na vida pedagógica do professor, mas identificar como o professor, em sua trajetória de vida, foi constituindo sua subjetividade, permeada pelos sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas ao longo de sua carreira, de modo a configurá-lo no professor atual.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A partir da análise das informações produzidas na pesquisa, como descrito na metodologia, foi possível construir novos campos de inteligibilidade relativos à constituição da subjetividade do professor, a saber: **reconhecimento da importância das experiências vividas; enfrentamento de desafios como fator de mudança; busca constante da atualização do conhecimento; consciência dos próprios limites; preocupação com o bem-estar do outro; consciência de sua ação profissional na vida dos estudantes.**

Os novos campos de inteligibilidade não têm a pretensão de se constituírem em generalizações, mas, tão somente, gerarem aberturas para a produção de novas compreensões no processo da pesquisa. A

seguir, apresentamos o relato da análise construtivo-interpretativa das informações produzidas com os cinco professores (nomes fictícios) que fizeram parte da pesquisa, destacando as contribuições para compreensão da constituição da subjetividade dos professores.

No caso da professora Apolônia, as informações produzidas contribuíram na abertura de alguns novos campos de inteligibilidade de modo mais contundente, sendo que os demais foram registradas de modo secundário no processo das análises. **O reconhecimento da importância das experiências vividas** se destacou na análise das informações expressas pela professora. Em suas manifestações, em vários momentos, recorreu à sua história de vida revelando tanto momentos vividos na condição de aluna, quanto de sua escolha profissional. “O tempo mais feliz *foi aquele que escolhi ser professora*” (Frase 2); “Na escola *eu era dedicada*” (Frase 7); “Meus estudos *são a minha vida*” (Frase 24); “A sala de aula é um grande aprendizado” (Frase 42). Em sua entrevista, encontramos outras informações os que contribuíram nessa construção. Ao ser questionada sobre o que foi necessário para ter se tornado a profissional que era naquele momento, responde: “*Amor pela educação, ou seja, quando fazemos o que gostamos nos tornamos bons na profissão que escolhemos*” (Entrevista). Outro campo de inteligibilidade que foi construído com contribuições da professora Apolônia, foi o **enfrentamento de desafios como fator de mudança**, por meio de seus relatos de como se esforça diariamente para ser reconhecida em seu papel de educadora e que, apesar da desmotivação e das contradições que enfrenta na escola, a superação de tais desafios não é algo inalcançável. Destacamos: “Diariamente *me esforço para ser reconhecida*” (Frase 17); “Sempre quis *dar aula em várias escolas ao mesmo tempo*” (Frase 21). “A superação *não é algo inalcançável*” (Frase 39). Na entrevista, a professora relata: “*Um professor também deve filtrar as situações do dia a dia para não interferir negativamente na sua profissão*”. Tal disposição para o enfrentamento de desafios evidencia uma abertura às mudanças e produção de sentidos subjetivos que se relacionam também à outro campo de inteligibilidade produzido a partir das análises das informações: consciência de sua ação profissional na vida dos estudantes. Ao ser questionada acerca do que é essencial a um professor, a professora responde que “*amar sua profissão, pois lidamos com a vida e, bem ou mal, ajudamos na formação dos cidadãos*” (Entrevista). Essa consciência também pode ser evidenciada em seu receio de parar de atuar na vida escolar, pois não consegue ver sua vida fora da sala de aula. Para ela, ensinar ganha sentido quando começamos a ver resultados. “Meu maior medo é parar de atuar na *vida escolar*” (Frase 6); “Sofro *quando não interfiro como queria na vida dos*

alunos” (Frase 9); “Proponho-me a ser responsável com meus compromissos” (Frase 29); “Me sinto impotente quando meus alunos não obtêm resultados” (Frase 37). De modo secundário, as informações produzidas com a professora Apolônia contribuíram também na construção de outros campos de inteligibilidade, como: **busca pela atualização do conhecimento, consciência dos próprios limites e preocupação com o bem-estar do outro.**

No caso da professora Bruna, também foi possível encontrar um predomínio de indicadores mais orientados ao **reconhecimento da importância das experiências vividas**, ou seja, a importância das experiências vividas ao longo da vida e como essas experiências a constituíram profissionalmente. Ao ser questionada em relação a sua escolha de profissão e quais fatores mais a influenciaram, a professora afirma que o fato de ter crescido em um ambiente familiar que favoreceu a escolha pela profissão, o desejo de sua mãe, e a influência de sua irmã, que sempre a convidara para brincar de ‘escolinha’ foram fatores determinantes de sua escolha “*Minha mãe sempre quis ter uma filha professora e ainda tive o apoio de minha irmã [...] Com ela ensinando, brincávamos de escolinha em casa, costume que herdei. Quando fui para escola, com 7 anos de idade, já sabia escrever o meu nome e reconhecia a maioria das letras do alfabeto*” (Entrevista). A importância dada às experiências vividas pode ser evidenciada também em outro momento, quando afirma que “*as pessoas que, de alguma forma, interagiram comigo desde a minha entrada na escola como estudante, até me formar normalista e, posteriormente, os colegas de trabalho e alunos que tive ao longo da carreira foram importantes neste processo*” (Entrevista). Afirma, ainda, que seus estudos a prepararam e possibilitaram que se tornasse a profissional que é hoje. Outro campo de inteligibilidade que teve contribuições das informações produzidas pela professora Bruna foi a **consciência de sua ação profissional na vida dos estudantes**. “*Educação dura toda uma vida e fazer parte da educação de alguém é fazer parte da vida desta pessoa*” (Entrevista); “*Durante as aulas gosto de conversar com os alunos*” (Frase 42); “*Gosto quando o aluno demonstra satisfação, entende o que eu falô*” (Frase 48). De modo secundário, as informações produzidas com a professora Bruna contribuíram também na construção de: **enfrentamento de desafios como fator de mudança e busca pela atualização do conhecimento.**

A professora Cecília, por sua vez, também contribuiu para a construção de campos de inteligibilidade, como: **reconhecimento da importância das experiências vividas** e o **enfrentamento de desafios como fator de mudança**. Estes puderam ser evidenciadas quando ela se refere à mudança de profissão de uma atividade burocrática para a atividade docente, seus benefícios e os desafios que

emergiram dessa experiência. Ao referir-se à mudança de profissão, afirma: “*Escrever documentos e ter uma rotina maçante me trazia desconforto. A escola tem uma dinâmica peculiar. Nenhum dia é igual ao outro. [...] Essa profissão também me ensinou muito, tanto para o crescimento pessoal, como na criação dos filhos. Se tornou um suporte de valor na questão familiar*” (Entrevista). Podemos perceber como as escolhas do sujeito, em sua vida profissional, influenciam e são fatores de mudança e desenvolvimento em outras áreas de sua vida. Podemos ilustrar com passagens como: “Fracassei na tentativa de melhorar a visão dos colegas com relação ao compromisso com a educação” (Frase 9); “Considero que posso melhorar sempre meu trabalho” (Frase 27); “Proponho-me a melhorar todos os aspectos todos os dias” (Frase 40); “O passado nos alerta para o futuro” (Frase 45). Outro campo de inteligibilidade que foi construído com expoentes contribuições da professora Cecília foi a **preocupação com o bem-estar do outro**, podendo ser exemplificado em passagens como: “Minha preocupação principal é dar o melhor durante as aulas, pois os alunos merecem” (Frase 14); “Eu prefiro dar boas aulas a cumprir conteúdo” (Frase 22); “Acredito que minhas melhores atitudes aparecem no resultado que os alunos atingem. Seja no trabalho, no vestibular ou apenas pessoal” (Frase 24). A **busca constante pela atualização do conhecimento** e a **consciência dos próprios limites** também tiveram contribuições da professora Cecília a partir de posicionamentos que revelam seu desejo de aprender como algo constante, que a possibilidade de melhorar as suas ações e relações pedagógicas a acompanha ao longo de toda a vida e que a participação em novos projetos a fazem crescer.

O professor Dâmaso, ao inferir que o papel do educador é favorecer o desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional do estudante, e que faz isso ao tentar trazer o conteúdo da matéria para o seu cotidiano, evidencia elementos relativos à **preocupação com o bem-estar do outro** e **consciência de sua ação profissional na vida dos estudantes**. Nesse sentido, podemos também destacar da manifestação do professor, a necessidade de “*haver compromisso tanto do educador quanto do educando, pensando principalmente no respeito mútuo*” (Entrevista). Também reconhece o papel do outro em seu processo de aprendizagem ao afirmar que “Na escola eu aprendo mais do que ensino” (Frase 7); “Algumas vezes acho que poderia mais” (Frase 12); “Durante as aulas eu gosto de refletir” (Frase 42). Outra contribuição do professor Dâmaso inscreve-se na **consciência dos próprios limites** que pode ser exemplificado pela afirmação de que “o professor não sabe tudo, ao mesmo tempo em que ensina, ele aprende” (Entrevista); “Fracassei ao desistir” (Frase 10); “Minha principal preocupação é não me sentir útil” (Frase 25); “Considero que posso ser melhor sempre” (Frase 31); “Diariamente

*me esforço para ser melhor*” (Frases 32). Ao considerar que pode sempre melhorar nas suas ações e relações pedagógicas, demonstra não somente a **consciência do impacto que sua ação profissional possui na vida dos seus estudantes**, movimentando seus sentidos subjetivos, mas também a **consciência da importância de suas experiências acadêmicas**, sinalizando, de modo secundário, o reconhecimento da importância de sua trajetória de vida.

No caso do professor Emílio, as informações produzidas ao longo da pesquisa também contribuíram na construção de campos de inteligibilidade na compreensão da constituição da subjetividade dos professores, dentre os quais, destacou-se o **enfrentamento de desafios como fator de mudança** e a **busca constante pela atualização do conhecimento** que podem ser exemplificados a partir de expressões como: “Diariamente me esforço *para cumprir meus objetivos*” (Frases 25); “Farei o possível *para conseguir melhorar sempre*” (Frases 33); “Proponho-me a *melhorar*” (Frases 35); “Esforço-me *para melhorar*” (Frases 40); “Incomoda-me *quando falam que eu não consigo*” (Frases 45). Ao longo da entrevista o professor relatou iniciativas que toma, no contexto da escola, para manter-se atualizado e estar à frente das novidades que podem contribuir com seu trabalho. “*A gente pode até improvisar algumas coisas [...], mas não pode só ficar restrito a isso. Eu mesmo comprei um data show pra mim quando surgiu e aí eu queria usar data show todo momento, eu preparava e dizia ‘eu não vou mais usar quadro’, mas o alunos enchem o saco, não gostam de aulas expositivas a todo o momento, mas ajuda bastante. Tem que diversificar*” (Entrevista). Ao ser questionado sobre como descreveria suas ações e relações pedagógicas, o professor Emílio responde que a modifica no decorrer do ano, que não é algo gravado em pedra, mas sim algo que ele tenta adaptar à vida dos estudantes, ao cotidiano, inspirado pelo modelo pedagógico que experimentou quando ainda estava no Ensino Médio e que o motivou a entrar para a área de Licenciatura contribuindo, assim, na construção de outro campo de inteligibilidade, agora relativo ao **reconhecimento da importância das experiências vividas**. “*Vamos imaginar o seguinte: quando eu comecei a dar aulas [...] naquela época não existia internet ainda, o sistema de ensino era baseado em livros e o conhecimento estava mais centrado no professor. [...]. Hoje ele é um facilitador, ele não pode ser mais aquele detentor do conhecimento. Então, isso para quem saiu da minha geração para essa nova geração sofre esse choque, um choque de gerações*” (Entrevista). As manifestações do professor demonstram, assim, uma abertura ao novo, guiada e motivada pelas experiências do passado, mas sempre abertas à atualização e modificações das ações e relações pedagógicas, levando em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus estudantes. Para o professor Emílio, o professor não seria alguém que guia o estudante por todos os passos do processo de aprendizagem,

mas sim alguém que indica o caminho. Sua busca pela atualização do conhecimento, de novas expressões pedagógicas, de se aproximar do estudante revela uma preocupação com o bem-estar dos mesmos tendo consciência da sua ação profissional. Além dos aspectos relacionados diretamente à aprendizagem curricular, o professor destaca que uma boa relação afetiva ajuda no processo pedagógico. “*Se você tem um bom diálogo, uma boa afetividade, isso facilita muito o aprendizado*” (Entrevista); “Sou um professor *divertido*” (Frases 8); “Ensinar ganha sentido quando *vejo o resultado dos alunos*” (Frases 10); “Durante as aulas *eu gosto de sorrir*” (Frases 34); “Penso que os outros *são boas pessoas*” (Frases 43).

Os campos de inteligibilidade apresentados anteriormente expressam a complexidade constitutiva da subjetividade individual dos professores presente em suas ações e relações pedagógicas no espaço-tempo da escola que atuam no presente. O **reconhecimento da importância das experiências vividas** foi um campo de inteligibilidade construído com as contribuições dos cinco professores pesquisados, seguida pelo **enfrentamento de desafios como fator de mudança e consciência de sua ação profissional na vida dos estudantes** que foi construído pelas contribuições de quatro professores. A **busca constante pela atualização do conhecimento e a preocupação com o bem-estar do outro** foram campos de inteligibilidade construídos com as informações de três professores participantes da pesquisa. Por fim, a **consciência dos próprios limites** foi construída a partir das contribuições de dois professores participantes da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar como está constituída a subjetividade de professores que foram identificados e qualificados como sujeitos no processo de ensino tendo como referências as ações e relações pedagógicas vivenciadas e expressas no cotidiano escolar. As ações e relações pedagógicas materializadas no presente são a expressão da história individual de cada professor, com suas tensões, contradições, conquistas, perdas e aprendizagens que vão constituindo e, ao mesmo tempo, sendo constituídas pelo modo como o ser professor está configurado subjetivamente. Essa é uma relação altamente complexa e em contínuo movimento: o caráter histórico da produção subjetiva se expressa no presente e essa relação vai desenhando e redesenhando novos modos de produção subjetiva nas ações e relações pedagógicas. O sujeito representa o momento presente, resultado da confluência das configurações

subjetivas constituídas em sua história, produzidas no confronto entre a subjetividade social e a subjetividade individual. Os sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas ao longo da trajetória de vida constituem a base simbólico-emocional que promove a integração do passado com o presente e, também, com o futuro.

As análises das informações possibilitaram a construção de novos campos de inteligibilidade sobre a constituição da subjetividade do professor, podendo contribuir tanto para compreender a natureza diversa das ações e relações pedagógicas, reconhecidas como expressão da subjetividade do professor, quanto para estruturar processos formativos que objetivem oportunizar experiências para além da instrumentalização profissional, mas que também sejam capazes de movimentar a subjetividade do professor, seja na formação inicial ou continuada.

Em relação aos campos de inteligibilidade, em primeiro lugar, damos destaque ao reconhecimento da importância das experiências vividas por parte de todos os professores que integraram a pesquisa, coadunando com a escolha dos mesmos pelos estudantes, por expressarem-se como sujeitos em suas ações e relações pedagógicas. Reconhecer o valor das experiências vividas é reconhecer-se como um sujeito histórico, constituído pela história de suas ações e relações em múltiplos espaços sociais de pertencimento. Reconhecer o valor das experiências vividas representa continuar produzindo sentidos subjetivos no presente, reconhecendo – mesmo sem ter consciência desse processo – que a produção simbólico-emocional gerada pela experiência anterior continua permeando as configurações subjetivas e participando das novas produções subjetivas de forma complexa e dinâmica. A análise das informações possibilitou identificar que as experiências vividas ao longo da trajetória de vida, nos mais diversos espaços sociais, mobilizam a produção de sentidos subjetivos que, de forma complexa, são constituidores da subjetividade individual do professor. Dessa forma, podemos afirmar que os processos de formação precisam fazer, intencionalmente, esse movimento de revisitar o passado com olhares fundamentados teoricamente, por exemplo, gerando, com isso, a possibilidade de novas produções simbólico-emocionais.

Em segundo lugar, damos destaque a outro campo de inteligibilidade que a análise das informações nos possibilitou construir: reconhecimento dos desafios enfrentados cotidianamente como fatores de mudança. Esse processo implica numa abertura para viver intensamente cada nova experiência, enfrentando e reconhecendo a riqueza da imprevisibilidade das ações e relações vividas cotidianamente. A produção de sentidos subjetivos não é intencional e nem pode ser controlada, mas estar aberto a viver novas experiências funciona como

potencializador do movimento da subjetividade, revelando um professor que reconhece que é no confronto entre a subjetividade individual e social que ele vai se constituindo como sujeito. A dinâmica simbólico-emocional está se reorganizando permanentemente, dando margem para que, continuamente, novos sentidos subjetivos sejam produzidos, mesmo quando a experiência vivida é similar à outras já vividas. É nesta necessidade de se reconhecer em si mesmo, de produzir novos sentidos subjetivos em relação à sua atuação profissional, que o professor é capaz de se modificar, apoiando-se em suas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. É possível estabelecer que os sentidos subjetivos do professor podem e são construídos a partir das relações tensas e contraditórias nas quais cada professor se encontra cotidianamente, e que a partir dos sentidos subjetivos que constrói, ele se modifica e se transforma. Suas ações e relações evoluem e se adaptam, não são imutáveis, mas se desenvolvem em conjunto com os sentidos subjetivos do outro.

A consciência de como as próprias ações e relações podem impactar na vida dos estudantes constitui o terceiro campo de inteligibilidade produzido no decorrer das análises das informações. Ser consciente de suas próprias ações é um dos atributos definidos na Teoria da Subjetividade ao explicitar a constituição do sujeito, produtor de sentidos subjetivos. Ser consciente sobre algo não nos possibilita controlar a própria produção subjetiva, mas nos possibilita agir com intencionalidade. Essa consciência, também é a consciência de que o outro, nesse caso, o próprio professor, pode ser um agente mobilizador de experiências que oportunizem a produção de novos sentidos subjetivos pelo estudante no curso de sua vida. O professor não controla a produção subjetiva dos estudantes, mas, ao oportunizar relações dialógicas, por ser consciente dos seus desdobramentos, está abrindo espaços de expressão, de autoria, de produção, de pertencimento, dinamizando as experiências de vida como espaços/tempos de produção de sentidos subjetivos. Vale destacar que os sentidos subjetivos são mobilizados a partir do envolvimento emocional nas experiências vividas, o que pode não ocorrer em situações automatizadas e desprovidas de relações dialógicas.

O quarto campo de inteligibilidade refere-se à busca pela atualização constante do conhecimento. O professor, sendo conhecedor de seus limites, coloca-se sempre em movimento, na busca de novas aprendizagens que enriqueçam suas ações e relações pedagógicas no cotidiano da escola e dos desafios impetrados por cada nova turma de estudantes. Os professores participantes da pesquisa evidenciaram fortemente o movimento contínuo que fazem em busca de atualização que os possibilita enfrentar os desafios cotidianos da escola. Trata-se não somente de uma atualização que os instrumentalize, mas também,

aliado ao enfrentamento de desafios como fator de mudança, de novas produções subjetivas, uma vez que o conhecimento é um dos conteúdos da dimensão simbólica que constitui os sentidos subjetivos. O conhecimento, juntamente com crenças, valores, representações, constituem a base mais simbólica das unidades simbólico-emocionais que são movimentadas nas experiências vividas. A aquisição de novos conhecimentos, tanto para professores quanto para estudantes, havendo envolvimento emocional, pode constituir-se como potencializador de novas produções subjetivas e até da expressão de novos comportamentos decorrentes dessas novas aquisições e produções, nunca como resultado direto, nem linear, nem imediato, mas como resultado de como essa nova experiência vai mobilizar e ser mobilizada pelo sistema de configurações subjetivas já constituídas.

O quinto campo de inteligibilidade – preocupação com o bem-estar do outro – representa reconhecer que o outro, no caso, o professor, é capaz de mobilizar produções subjetivas que favoreçam as experiências de aprendizagem escolar. Expressa-se, por meio desse campo de inteligibilidade, a consciência de que o desenvolvimento do estudante pode ser mobilizado ou estagnado, a depender das ações e relações estabelecidas pelo professor. A produção subjetiva do outro não pode ser prevista nem controlada, mas a oferta de oportunidades qualificadas de experiências de aprendizagem escolar favorece a produção de dinâmicas simbólico-emocionais diferenciadas das que o estudante vivencia em outros espaços sociais.

Por fim, vale destacar os limites nesse processo, expresso pela consciência profissional do professor. A escola é um dos múltiplos espaços sociais de circulação dos estudantes e o que ali expressam é resultado do processo de produção de sentidos produzidos em outros espaços, presentificados na escola. O reconhecimento dos limites do alcance das ações e relações pedagógicas, por parte do professor, é o reconhecimento de que o estudante também é um sujeito produtor de sentidos subjetivos permeados pela complexidade do seu sistema de configurações subjetivas.

Como contribuições desse artigo, podemos destacar as possibilidades de pensarmos em novos processos de formação de professores, reconhecendo a necessidade de investir em experiências formativas que mobilizem processos de reconfigurações subjetivas. O profissional que atua em áreas do desenvolvimento humano, além de exercer sua profissão, também está em desenvolvimento. O desafio lançado no início desse texto, de romper com a ideia de ver o trabalho do professor como o mero exercício de prática pedagógica, embora reconheçamos que muitos autores tenham discutido e ampliado esse conceito, conforme apresentado por Machado (2005), ganha maior consistência ao final dessa discussão, tendo evidenciado

alguns elementos da complexidade envolvida nas ações e relações do professor para além de uma prática.

Finalmente, é possível destacar como os processos e formações subjetivos abriram caminhos para maiores discussões sobre a formação do professor envolvendo os aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais. Nosso desejo é de que, ao invés de encararmos a formação como somente algo pragmático e metódico, possamos desenvolver um processo que possibilite a constituição e a expressão do sujeito no contexto de suas ações e relações pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C. O educador e sua relação com o passado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 205-217, 2012.
- BERGAMASCHI, M. A. & ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, 2013.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Desafios, ludicidade e protagonismo. 2ª ed. Curitiba, PR: CRV. p. 15-36, 2012.
- COELHO, C. M. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In ANACHE, A. A. *et al* (org.) **Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação**. São Paul: Menon, p. 160-179, 2015.
- D'ÁVILA, C. M. Aprendiz de Professor. A importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Desafios, ludicidade e protagonismo. 2ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 49-62, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária 8).
- GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: EDUC, 2003b.
- GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

- GONZÁLEZ REY, F. **O pensamento de Vigotsky**. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.
- GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M. & MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas SP: Alínea Editora (pp.13-34), 2015.
- MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**. v. 1, out/dez, p. 126-134, 2005.
- MARQUES, M. O. A formação do profissional de educação. 2ª ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- MATOS, S. S. & HOBOLD, M. S. Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.19, n.2, p. 299-307, 2015.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem; uma relação necessária? In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 69-94, 2006.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, 1996. p.72-89.
- ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.
- ROSSATO, M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: ANACHE, A. A. SCOZ, B. J. L. & CASTANHO, M. I. S. (org.). **Sociedade Contemporânea**: subjetividade e educação. São Paul: Menon, p. 33-53, 2015.
- SCOZ, B. **Identidade e subjetividade dos professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 45-68, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

## NOTAS

<sup>1</sup> Declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Declaramos que não foram omitidas informações relativas a órgãos e/ou instituições financiadores.

**Submetido:** 16/09/2016

**Aprovado:** 03/02/2017

### Contato:

Maristela Rossato  
 Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia  
 Departamento de Psicologia Escolar  
 e Desenvolvimento. ICC-Sul  
 Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte.  
 Brasília | DF | Brasil  
 CEP 70.910-900

## ARTIGO

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PIBID

WILSON ELMER NASCIMENTO\*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas SP, Brasil

ELISABETH BAROLLI\*\*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas SP, Brasil

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos a análise da trajetória de uma professora enquanto supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio de uma análise narrativa, reconstruímos a história da professora no projeto, explicitando os principais aspectos de desenvolvimento profissional. Para tanto, nos apoiamos nas teorizações de Bernard Lahire sobre o conceito de disposições e sua articulação com as condições contextuais. Na análise da trajetória da professora inferimos disposições (participativa, reflexiva e à atualização) que foram mobilizadas ou atualizadas em determinadas características contextuais proporcionadas pelo PIBID. A mobilização dessas disposições, atravessadas por um contexto favorável, nos indicou aspectos de desenvolvimento profissional, como satisfação pessoal, reflexão sobre a própria prática, atualização teórica, entre outros. Os resultados evidenciam que é na confluência das condições contextuais com as maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam essas condições, por meio de suas disposições, que o desenvolvimento profissional pode se dar de maneira efetiva.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Disposições. Contextos. PIBID.

## TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE TRAJECTORY OF A TEACHER SUPERVISOR IN PIBID

**ABSTRACT:** In this work we present the analysis of the trajectory of a teacher as supervisor of the “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID). Through a narrative analysis, we reconstructed the

---

\* Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE). E-mail: <wilson-elmer@hotmail.com> .

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE). E-mail: <ebarolli@unicamp.br> .

teacher story in the project, highlighting the main aspects of professional development. To this end, we rely on the theories of Bernard Lahire on the concept of dispositions and its articulation with the contextual conditions. In the analysis of the trajectory of the teacher we infer dispositions (participatory, reflective and to training) that were deployed or updated in certain contextual characteristics provided by PIBID. The mobilization of these dispositions, crossed by a favorable context, indicated aspects of professional development, such as personal satisfaction, reflect on their own practice, theoretical updates, among others. The results show that it is at the confluence of the contextual conditions with the ways in which individuals experience these conditions through its dispositions, that professional development can take place effectively.

**Keywords:** Professional development. Dispositions. Contexts. PIBID.

## INTRODUÇÃO

A problemática sobre como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sobre os contextos favoráveis para tal desenvolvimento, tem sido alvo de investigação por diversos autores como tem testemunhado o volume e a diversidade de estudos em torno dessa produzidos nas últimas décadas. Historicamente as principais reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente vêm de estudos internacionais que se esforçam em destacar suas principais características, modalidades e possibilidades (HARGREAVES; FULLAN, 1992; PONTE, 1994, 1998; NÓVOA, 1995, 2009; MARCELO, 1999, 2009; PERRENOUD, 2000; DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, entre outros).

Ao longo dos últimos anos, dada a contingência contextual da educação em nosso país, diversos autores brasileiros vêm buscando, sobremaneira, desvelar os possíveis sentidos do desenvolvimento profissional (SELLES, 2002; SALLES, 2005; PASSOS, 2006; FIORENTINI, 2008; MIZUKAMI, 2013; GATTI, 2014, entre outros), inclusive na perspectiva de desenhar estratégias que possam favorecer a formação contínua dos professores. Também em nosso entendimento o estudo do desenvolvimento do professor como profissional está fortemente relacionado às possibilidades de fornecer indicativos para a escolha de processos que possam contribuir para a compreensão das particularidades e vicissitudes que envolvem e são inerentes à atividade docente. A perspectiva é de que os resultados desses estudos subsidiem a proposição de ações em cursos de formação continuada, e até mesmo inicial.

Inicialmente o termo “desenvolvimento profissional” foi cunhado em contraposição a uma concepção de formação tradicional, comumente baseada em cursos de curta duração e sem lastro em práticas cotidianas do professor. Porém, atualmente esse conceito ganhou amplitude incorporando diferentes sentidos e abordagens, algumas vezes sendo muito próximo ao próprio conceito de formação.

Na tentativa de traçar um paralelo entre a lógica de formação e o desenvolvimento profissional docente, Ponte (1998), mesmo entendendo esses termos como compatíveis, considera que a formação está associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional se dá através de múltiplas formas, como as trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Na formação, o professor deve assimilar os conhecimentos e as informações que são a ele transmitidas, ao passo que no desenvolvimento profissional cabe ao professor a tomada de decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar. O autor entende que na formação se atende principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se atenção às suas potencialidades. A formação tende a ser fragmentada por assuntos ou disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional tem como foco o professor como um todo, considerando-o em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Por fim, a formação parte da teoria, algumas vezes sem sequer sair dela; já no desenvolvimento profissional procura-se valorizar a articulação entre a teoria e a prática.

Motivado pelas mudanças na compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado bastante. Atualmente, e com frequência, as referências a esse conceito assumem que ele é um processo que se dá em longo prazo, no qual se inserem diferentes tipos de oportunidades e experiências ao longo da vida (FIORENTINI, 2008; MARCELO, 2009).

Marcelo (2009) ao considerar que a aprendizagem da profissão docente é um processo de longo prazo, que requer a implicação do professor em tarefas próprias do ofício, argumenta que as experiências mais suscetíveis para o desenvolvimento profissional dos professores são aquelas que se baseiam na escola, ou seja, em contextos concretos e privilegiados. Argumenta, ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, que pode ter diferentes abordagens em diferentes contextos e relaciona-se com processos de reforma escolar, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores como agentes de mudanças.

É participando dessas experiências que o professor encontra condições para refletir sobre sua profissão e para tornar-se um prático reflexivo.

Day (2001), ao defender que o desenvolvimento profissional docente vai além da aquisição de destrezas, destaca que se trata de um processo muito mais complexo e diversificado. Nesse sentido,

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Salientando a complexidade da profissão docente, Mizukami (2013) compartilha da visão de vários outros pesquisadores ao denotar uma concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo ao longo da vida do sujeito, tendo a escola como um local de referência para a aprendizagem da profissão. “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos” (MIZUKAMI, 2013, p. 23). Fiorentini (2008), nessa mesma perspectiva, ressalta o desenvolvimento profissional do professor como um processo diacrônico “que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, 2008, p. 4-5).

Dentre os diversos aspectos apontados pelos pesquisadores que tratam da temática, há que se destacar o fato de que para todos eles, o processo de desenvolvimento profissional docente se dá em longo prazo como resultado das trajetórias profissionais e pessoais. Assim, não é por acaso que a vivência do professor em seu local de trabalho, isto é, a escola, comparece de forma recorrente na literatura especializada como o *locus* privilegiado no qual esse processo tem lugar. No entanto, essa mesma literatura não tem dado destaque suficiente para o fato de que o desenvolvimento profissional docente é fortemente influenciado por aspectos relacionados à história de vida dos sujeitos, associado às mais diversas oportunidades e experiências (formativas ou não) vivenciadas pelo indivíduo. Ou seja, a nosso ver

tratar de desenvolvimento profissional do professor que se encontra em serviço implicaria em ponderar e refletir sobre como se dá a imbricação entre esses dois elementos: a história de vida do professor e a sua vivência no contexto escolar, ou mesmo, num contexto formativo qualquer. Nossas perguntas são: como equacionar o desenvolvimento profissional docente? Que tipo de “equação” pode ser representativa do que estamos denominando desenvolvimento profissional docente? Como contribuir para aprofundar nosso conhecimento acerca do desenvolvimento profissional docente?

Há que se considerar que um dos elementos que pode influenciar o desenvolvimento profissional é o aspecto contextual, até porque as histórias de vida, as oportunidades e as experiências formativas, configuram-se em contextos diversos.

Em outras palavras, nos parece bastante plausível supor que condições contextuais possam ter um papel importante e por vezes decisivo em criar possibilidades para que um professor se desenvolva profissionalmente. Embora essa relação possa ser considerada um tanto óbvia, resta ainda perguntar que elementos poderiam contribuir para que as pessoas viessem a aproveitar (ou não) de formas diferenciadas determinados contextos.

Para responder a essa pergunta, nos apoiamos principalmente nas contribuições do sociólogo francês Bernard Lahire, em particular no conceito de disposição por ele elaborado. Para este autor é a tradição disposicionalista de pesquisa “que tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais” (LAHIRE, 2004, p. 21).

Com a intenção de avançar no conhecimento acerca das condições que contribuem para o desenvolvimento profissional focalizamos neste trabalho a vivência de uma professora de Física como supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois este programa reúne um conjunto de características que o configura como um contexto de formação docente não só de natureza inicial.

Como veremos, a professora parece ter encontrado nesse contexto as condições que ela pôde aproveitar muito em acordo com sua particular maneira de tratar questões relacionadas à prática docente e a seu desenvolvimento profissional. Ou seja, seguindo Lahire, pudemos concluir que o contexto proporcionado pelo projeto no qual a professora participou, foi capaz de solicitar elementos de seu patrimônio de disposições, o que a nosso ver favoreceu seu desenvolvimento profissional em diferentes aspectos.

## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Criado em 2007, inicialmente pela Portaria Normativa nº 38/2007 do Ministério da Educação, sendo, posteriormente, em 2010, instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, o PIBID procura aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica no Brasil. Para tanto, o programa se organiza de maneira a manter um vínculo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola pública incentivando uma relação estreita entre os participantes: professores coordenadores de IES, professores supervisores da Escola Básica e estudantes de licenciaturas. Todos os participantes recebem financiamento por meio de bolsas e têm como tarefa o desenvolvimento de projetos educacionais que realizem a articulação entre universidade e escola, entendendo também esta última como espaço de formação.

Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca unir as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com as Universidades Públicas e Privadas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Os objetivos institucionais são particulares de cada projeto, porém vinculam-se aos objetivos gerais do PIBID (BRASIL, 2009). Dentre os objetivos expressos no documento em apenas um deles o professor supervisor comparece na perspectiva de se constituir como co-formador, porém não há uma manifestação clara quanto à intencionalidade do programa em contribuir com a formação em exercício.

De fato, a relação universidade-escola-licenciando possui elevado potencial para que sejam compartilhadas experiências entre profissionais da educação e aqueles que assim pretendem se tornar. Nóvoa (1995) considera que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (p. 26). Embora os projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID tenham suas especificidades, todos teriam, em princípio, essa característica comum, qual seja a de criar condições diversas para que todos envolvidos pudessem avançar em processos de desenvolvimento profissional (BORGES, 2015; SILVA, 2015; CARVALHO, 2016; RIBEIRO; NOGUEIRA, 2016).

Assim, nosso interesse tem se voltado para o professor supervisor até porque, em nossa visão, o programa requer para seu sucesso e continuidade que seja dada atenção à maneira pela qual novas atribuições incorporam-se ao cotidiano desse profissional

ao incluírem perspectivas de desenvolvimento profissional que até pouco tempo não faziam parte de seu horizonte.

Com a intenção de aprofundar nosso conhecimento acerca das condições favoráveis para o desenvolvimento profissional docente, elegemos um projeto desenvolvido no âmbito do PIBID, e que foi coordenado por um dos autores deste trabalho, para investigar a interação de uma professora supervisora da área de Física com esse particular projeto.

## CONTEXTOS E DISPOSIÇÕES: UMA ARTICULAÇÃO FAVORÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Inicialmente cabe lembrar a necessidade de não tomar uma série de fatos distintos como uma disposição, esvaziando e, ao mesmo tempo, generalizando este conceito. É fundamental não o confundir com o significado estrito do termo, sobretudo do senso comum, ou seja, falar em disposição não é o mesmo que falar em “estado de espírito”, “ânimo”, “vontade”, “inspiração” ou “entusiasmo”. Disposições aqui, em acordo com Lahire (2004), são como heranças imateriais que os indivíduos transportam convertidas em maneiras duráveis de ver, sentir, agir, de hábitos, crenças, categorias de percepção e apreciação, interesses e desinteresses, gostos e desgostos. Esse mesmo autor define o conceito de disposição como um repertório, um patrimônio de modos de crer e agir incorporados ao longo de processos socializadores que reiteram uma conjugação particular entre apetências e competências quando acionados, atualizados e colocados em prática segundo contextos e situações determinadas (LAHIRE, 2001).

Uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar em disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição (LAHIRE, 2004, p. 27).

Para Lahire (2004), historicamente a noção de disposição, que foi utilizada por Pierre Bourdieu, não recebeu a devida importância como ferramenta de análise do mundo social. Isto é, essa noção serviu a Bourdieu para definir o conceito de *habitus* e, este sim, é que seria o elemento mais fundamental para pensar as práticas sociais, pois se constitui num princípio gerador de práticas que está diretamente vinculado à origem de classe social do indivíduo. O *habitus* seria, portanto,

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* explicaria, então, não apenas as práticas de uma determinada classe social, mas também a maneira pela qual um indivíduo reagiria em circunstâncias diversas. Lahire (2001), em contrapartida, propõe uma sociologia psicológica, procurando compreender a orientação social da ação individual, através do conceito de disposições. Defende que o passado incorporado do indivíduo nem sempre constitui um conjunto homogêneo de disposições transponíveis e duráveis. Considera ele que os indivíduos de uma mesma classe social podem reagir de maneiras diversas frente aos mesmos contextos de socialização aos quais foram expostos ao longo de suas histórias de vida. Assim, não caberia definir um *habitus* constituído por disposições homogêneas que seriam transponíveis entre os indivíduos de uma mesma classe e que moldariam suas práticas, independente dos contextos nos quais viessem a participar. A crítica de Lahire, inclusive, nos parece bastante plausível, pois se o *habitus* fosse o elemento fundamental para se compreender as práticas culturais, não conseguiríamos explicar o fato de que indivíduos de classes populares também ascendem socialmente.

O programa científico proposto por Lahire trata-se de uma *sociologia disposicionalista e contextualista da ação*; consiste na consideração do passado incorporado, ou seja, nas experiências socializadoras anteriores dos atores (experiências que se cristalizam sob a forma de disposições mais ou menos duráveis, disposições a crer, a sentir, a pensar, a agir) não negligenciando ou anulando o papel do presente (os diferentes contextos presentes da ação) (LAHIRE, 2010).

Os comportamentos ou as práticas só se compreendem no cruzamento das disposições incorporadas (e que não podemos supor, desde o início, homogêneas) e limites contextuais (que solicitam mais ou menos tal ou tal parte de um patrimônio de disposições antes que, mais globalmente, um sistema de disposições) (LAHIRE, 2010, p. 18 – 19).

Como se pode notar, quando Lahire ressalta a solicitação de parte de um *patrimônio* de disposições em face de determinado contexto, relativiza a importância de um *sistema* de disposições, entendido como *habitus*, uma vez que as experiências sociais em escala individual são muito mais heterogêneas que qualquer esquema de classes sociais pode predizer. Da mesma forma, as disposições práticas incorporadas pelos sujeitos só muito forçosamente poderiam configurar um sistema de disposições que mantenha correspondência com a origem social dos sujeitos.

Em sua obra “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”, Lahire (2004) identifica uma disposição de natureza ascética ao analisar o caso do doutor em Física e engenheiro Paul Ritz, que em universos de práticas distintos como o escolar, o familiar, o profissional, o cultural e o esportivo, manifestava claramente um forte ascetismo. Na narrativa que expressa o retrato sociológico de Paul dá destaque à maneira pela qual ele participava de contextos relacionados às práticas esportivas.

Ele não pratica mountain bike ou esqui com espírito de competição ou para melhorar seu desempenho, mas também não tem vontade de viver esses momentos simplesmente para ficar entre amigos, em família, fazer bons passeios tranquilos ou admirar as paisagens e os lugares. Geralmente, sua prática é solitária e ele privilegia a queima de energia a qualquer outra coisa. Sozinho, concentrado em seu intenso esforço físico, põe em prática sua disposição ascética [...] (LAHIRE, 2004, p. 136).

Assim, a noção de disposição permite-nos entender as razões pelas quais os atores individuais podem “perceber diferentemente as mesmas situações e reagir diferentemente face às mesmas solicitações ou injunções exteriores” uma vez que suas respostas se baseiam tanto nas experiências socializadoras passadas, quanto na influência do contexto (LAHIRE, 2010, p. 25).

Segundo Costa e Lopes (2008), o que causa a ativação de determinadas disposições num determinado contexto é, no fundo, o resultado da interação entre forças internas (disposições constituídas no decurso das socializações passadas) e externas (respeitantes aos elementos do contexto que influenciam, em maior ou menor grau, o indivíduo, no sentido em que constroem ou solicitam elementos de seu patrimônio de disposições).

## PERCURSO METODOLÓGICO

O delineamento metodológico da presente pesquisa se deu na perspectiva qualitativa, sendo todo o processo de investigação – escolha, coleta e análise dos dados – norteado pelos enfoques interpretativos. Mais especificamente, essa pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, uma vez que, de acordo com Yin (2005) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto de vida real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente.

Mediante a proposta de realização de uma investigação longitudinal e de profundidade, bem como a escolha de um contexto em que o trabalho na escola fosse tido como o principal elemento,

optamos pelo estudo da trajetória de uma professora de Física enquanto supervisora do PIBID. A escolha da professora seguiu os seguintes critérios: i) ser participante do PIBID de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES) pública (estadual ou federal); ii) ter no mínimo dez anos de atuação no magistério; iii) ter no mínimo dois anos de atuação como supervisora no PIBID.

De modo a atingirmos profundidade no levantamento de informações optamos pela utilização da entrevista semiestruturada. Para a realização das entrevistas, elaboramos um instrumento constituído por um roteiro de questões. Na construção desse instrumento, além de tratarmos aspectos específicos do contexto do PIBID, nos baseamos em dois referenciais sobre o desenvolvimento profissional dos professores, são eles: as “dez metas que podem ser aplicadas à formação contínua dos professores” indicadas por Day (2001), bem como nos “dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores” elencados por Perrenoud (2000).

Day (2001) apontou um conjunto de dez metas que podem configurar o desenvolvimento profissional do professor. Trata-se de um conjunto de propósitos que leva em conta as responsabilidades morais, sociais e instrumentais dos professores, bem como a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida. São elas: adaptação e desenvolvimento contínuo dos repertórios pedagógicos e científicos; aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre a melhor maneira de fazer convergir às necessidades dos alunos; aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com os colegas; desenvolvimento contínuo da capacidade de contribuir para o ciclo de vida profissional da escola; desenvolvimento contínuo de interação entre agentes educativos; proficiência contínua em assuntos relevantes e atuais à disciplina e nas formas de torná-los acessíveis para os alunos; recolha de dados contínua sobre as políticas e práticas em outras escolas; acesso contínuo a um novo pensamento educacional relevante para melhoria da qualidade da escola; aquisição contínua de conhecimentos relevantes sobre a própria sociedade em mudança para sustentar uma boa comunicação com os alunos; esforço contínuo para compreender a racionalidade sobre as resoluções dos decisores políticos externos que tem jurisdição sobre a escola.

Ou seja, esses propósitos em conjunto levam em conta as responsabilidades morais, sociais e instrumentais dos professores, bem como a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida. Sustenta ainda, que a escola possui um papel fundamental na promoção de oportunidades de desenvolvimento contínuo desses professores.

Perrenoud (2000), por sua vez, apontou algumas competências básicas que seriam necessárias aos professores para que estes enfrentassem as transformações recentes na sociedade e desempenhassem satisfatoriamente sua profissão. As competências envolvem saberes teóricos e metodológicos, atitudes e autenticidade em relação ao ofício e à realidade da profissão docente. São elas: organizar as situações de aprendizagem, gerir o progresso das aprendizagens, conceber e promover a evolução dos dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais dos alunos, servir-se de novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão docente, gerir sua própria formação contínua.

Do processo de articulação desses dois referenciais resultaram cinco blocos de questões (totalizando 14 questões) abordando os seguintes temas: *trajetória pessoal, profissional e de formação, contexto do subprojeto, condução do ensino, sustentação da aprendizagem e formação e atualização*.

Sobre a *trajetória pessoal, profissional e de formação* foi solicitado à supervisora que explanasse sobre sua trajetória até chegar ao ofício do magistério e sobre seu percurso na profissão docente. O segundo bloco objetivava o conhecimento do *contexto do subprojeto* no qual a supervisora estava inserida, para isso a professora deveria contar sobre as atividades que foram desempenhadas no projeto, a dinâmica de funcionamento do grupo, número de participantes, periodicidade de reuniões e local de desenvolvimento das atividades. O terceiro conjunto de questões se referia à *condução do ensino*, dando-se ênfase na criação e reatualização ou não de novas rotinas de trabalho. O quarto bloco buscava identificar informações referentes à *sustentação da aprendizagem* e esperava-se que a professora contasse sobre como tem enfrentado as questões das diferenças de aprendizagem entre os alunos e sobre sua preocupação com a motivação dos alunos. O último bloco buscava identificar formas de *formação e atualização*, seja ela no campo científico ou educacional. Vale ressaltar que mesmo com a existência do roteiro preestabelecido, outras questões surgiram no decorrer da realização das entrevistas, seja por parte do pesquisador ou da professora, destacando aspectos que consideramos importantes e que contribuíram para o contexto da pesquisa.

Por meio de leituras exaustivas da entrevista, procuramos dar sentido aos depoimentos buscando definir os eventos mais marcantes narrados pela supervisora, delineando, assim, que tipo de história os dados nos permitiriam contar (VILLANI *et al.*, 2006). Por considerarmos a narrativa como um método fecundo e estratégico

para a investigação da prática educativa, a reconstrução da história da supervisora no PIBID foi feita na perspectiva de uma análise narrativa (BOLIVAR, 2002; CLANDININ, 2007; CURY, 2013).

Para Cury (2013) a análise narrativa desempenha “o papel de constituir o significado das experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual dos depoentes e da situação/contexto investigado” (CURY, 2013, p. 158). Em outras palavras, partindo do depoimento dos entrevistados, o pesquisador produz uma nova narrativa, na qual procura explicitar argumentos que tornem os dados mais significativos. Na mesma perspectiva, Pereira (2006) *apud* Freitas e Fiorentini (2007) argumenta que na análise narrativa se coletam descrições de eventos marcantes bem como de outros acontecimentos e a partir disso é gerada uma narrativa como produto da pesquisa.

Na análise narrativa buscamos articular os diferentes contextos proporcionados pelo projeto com a particular maneira de agir (disposições) da professora, aqui identificada como Ana, frente às características contextuais (tipos de atividades propostas pelo projeto, orientações da coordenação de área, gestão da escola, engajamento dos bolsistas, entre outras). Como resultado dessa articulação apontamos aspectos que poderiam nos sugerir mudanças nas rotinas da supervisora e contribuições para o seu desenvolvimento profissional.

A narrativa contém em sua estrutura descrições e interpretações, as quais se esforçam em contar a história da supervisora no PIBID em uma perspectiva diacrônica, bem como dialogar com o referencial teórico adotado.

## **ANÁLISE NARRATIVA: A HISTÓRIA DE ANA NO PIBID – DUAS FASES BEM DISTINTAS**

Vinculado a uma das primeiras Instituições Estaduais de Ensino Superior a aderirem ao programa, o subprojeto em que Ana foi supervisora teve sua aprovação no final de 2009 e suas atividades iniciaram-se efetivamente em abril de 2010. A IES proponente localizava-se no interior do Estado de São Paulo/Brasil e no subprojeto participaram estudantes de licenciaturas em Física, Química e Ciências Biológicas. Portanto, se tratava de um subprojeto que buscou integrar as três disciplinas escolares que compõem a área de Ciências da Natureza, na perspectiva da atual política oficial que visa a um Ensino Médio inovador.

Na época o subprojeto contava com 24 bolsistas de iniciação à docência (oito licenciandos em Física, oito licenciandos em Química

e oito licenciandos em Biologia), três professoras supervisoras, uma coordenadora de área e uma escola pública que atuava na formação profissional de nível médio.

Ana era uma professora de Física que atuava na Educação Básica há pouco mais de 20 anos, sendo 12 anos na escola parceira do subprojeto. Possuía Licenciatura em Física, bem como mestrado em Ensino de Física e doutorado em Educação. Na ocasião da pesquisa participava como supervisora do PIBID há mais de quatro anos, assim como as outras supervisoras.

O convite para participar do PIBID foi feito a Ana e às outras professoras pela, até então, coordenadora pedagógica da escola. Segundo Ana, a coordenadora pedagógica comentou sobre o projeto muito superficialmente, sem muitos detalhes, deixando parecer que seria apenas mais um projeto de observação de suas aulas por alunos de licenciatura.

Ela nos convidou para fazer parte do projeto e a princípio eu achei que ia ser mais um trabalho como os outros que eu tinha feito anteriormente, isto é, o aluno ia lá ao colégio assistia às minhas aulas e eu não iria interferir muito (PROFESSORA ANA).

Ana contou que sempre participou de projetos no colégio: organizou juntamente com a professora de Artes o projeto “Física e Dança” no qual abordava conhecimentos de Física envolvidos nos movimentos da dança; a convite do professor de História desenvolveu atividades interdisciplinares em que se articularam Física e História da Ciência; organizou diversos minicursos e projetos sobre Astronomia inclusive com a participação do diretor da escola.

[...] eu sempre estive envolvida com atividades que eram para a melhoria das aulas de Física que ocorrem nas escolas [...] eu nunca fiquei muito afastada de como deixar a minha aula mais legal, como deixar a minha aula mais atrativa. Eu sempre estou coordenando as olimpíadas no colégio, olimpíadas de Física (PROFESSORA ANA).

Por ser uma profissional que sempre esteve envolvida com projetos da escola, seja promovendo ou participando, Ana viu no PIBID a possibilidade de se engajar em outra experiência, desta vez ligada à universidade. Essa sua recorrência em se envolver com atividades na escola e fora dela nos sugere uma disposição participativa. Essa disposição encontrou um contexto estimulante haja vista as características da escola, que possui, em sua maioria, alunos motivados e engajados em atividades além da sala de aula. “[...] é uma escola diferenciada de todas as outras que eu trabalhei exatamente por que os alunos têm motivação lá dentro, eles são muito motivados e eles perguntam muito, eles querem saber muito” (PROFESSORA ANA).

Entendemos que uma disposição como essa se constitui como elemento importante na configuração do comprometimento dessa supervisora com o PIBID e em última análise com a profissão docente de modo geral.

Ana já havia atuado também na supervisão de estágios curriculares das licenciaturas, porém, sequer se reconhecia no papel de supervisora, porque esses estágios, ao contrário do subprojeto aqui focalizado, tinham essencialmente atividades de observação por parte dos licenciandos.

[...] eram estágios que a gente chama de estágios de observação. Eles entravam, assistiam às minhas aulas e alguns iam na tentativa de fazer algum minicurso proposto pelo professor aqui da [universidade]. [...] Então eu sempre tinha recebido alunos da [universidade], mas com essa intenção, ou eles iam fazer algum minicurso ou eles iam sentar e assistir a aula, fazer alguma anotação, no máximo uma entrevista, atividades bem rápidas (PROFESSORA ANA).

Para ela a função de supervisão de licenciandos pressupõe algum tipo de intervenção no processo de formação dos futuros professores. Como ela apenas abria espaço para que os estagiários assistissem a suas aulas e às vezes desenvolvessem algumas atividades prontas, ela não se reconhecia nesse papel.

De modo geral, na visão de Ana o futuro professor, em sua formação inicial, deveria ter a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas no contexto escolar. Ela mesma afirmou não ter vivenciado tais experiências em sua formação inicial, o que a impediu de colecionar elementos que lhe permitissem ultrapassar o saber teórico sobre a ação didática. Em seu caso, começou a tecer seus saberes práticos do ofício de ensinar enquanto já estava na condição de professora com sua própria turma. “[...] eu sempre achei que a minha formação como professora não tinha sido boa. Eu aprendi Física na faculdade, mas eu não aprendi a dar aulas de Física na faculdade. O como fazer eu acho que eu aprendi mesmo na raça” (PROFESSORA ANA).

Mais do que a inserção do futuro professor no trabalho escolar e na vivência de casos reais de sala de aula, Ana valorizava ainda, a importância de se ter um professor mais experiente na orientação das práticas de condução das aulas, bem como na condução do desenvolvimento do tato pedagógico. É nesse sentido que ela lamentou não ter passado pela experiência que os bolsistas do PIBID estavam passando. “Eles vão, dão a aula e sabem que tem uma professora experiente ali do lado, a qualquer momento a professora experiente vai ajudar eles quando eles se enroscarem” (PROFESSORA ANA).

Ou seja, para Ana a formação inicial para o magistério requer a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos da escola sob

a orientação de um professor mais experiente. É presumível que, de alguma forma, questões sobre a formação de professores e suas complexas implicações já estiveram fortemente presentes em sua vida, sejam elas por meio de sua trajetória acadêmica no campo da educação ou por sua própria trajetória profissional como professora.

Ao iniciarem os trabalhos da proposta do subprojeto, Ana asseverou que ficou muito angustiada devido à sugestão da primeira coordenadora de área, Margarida, que propôs ao grupo a elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino interdisciplinar. Para ela, trabalhar desta forma seria um desafio, visto que ela nunca havia trabalhado de tal maneira.

[...] eu tinha muita angústia no começo. Medo da interdisciplinaridade. Isso era por que eu entendo de Física, eu não entendo de Biologia e eu não entendo de Química e de repente eu estava num projeto interdisciplinar onde eu ia ter que lidar com essas duas outras disciplinas que eu não lembrava mais. [...] a gente começou mesmo a mergulhar fundo no projeto, no sentido de escolher um tema que nós considerássemos interdisciplinar (PROFESSORA ANA).

Para ela, o projeto foi trazendo expectativas e angústias ao longo dessas atividades. Apesar de todas as dificuldades, depois de muitas pesquisas e leituras foi escolhido o tema “Ciência Forense” para ser trabalhado de maneira interdisciplinar. Ana reconheceu que aprendeu muito com essa atividade interdisciplinar. “Para mim foi importante no sentido de aprender a trabalhar com as outras disciplinas e conhecer um pouco mais da área de Química, de Biologia e saber como é que eu me integro com elas” (PROFESSORA ANA).

Apesar da angústia por sentir-se insegura para supervisionar os licenciandos em atividades interdisciplinares, sua disposição participativa sustentou sua continuidade no projeto e a constituição de um grupo com características colaborativas. Certamente um desafio como o que foi vivenciado por Ana poderia ter sido motivo de desestímulo, porém, em nossa interpretação, as condições contextuais favoráveis, como o apoio da gestão escolar, dos alunos, dos bolsistas e da universidade, articuladas a sua disposição participativa contribuiu para que ela enfrentasse o desafio e reconhecesse que a experiência teve sucesso.

Foi importante também trabalhar com os licenciandos exatamente porque eu não sabia o que fazer e eles também não. De certa forma a minha insegurança às vezes passava para eles e eles davam um pouco de força para mim e eu tentava, quando possível, dar um pouco de força para eles (PROFESSORA ANA).

É possível notar que uma prática pedagógica apoiada na interdisciplinaridade aos poucos foi se tornando uma possibilidade efetiva no trabalho docente de Ana, seja influenciada pelas leituras

e pesquisas realizadas ou pelo auxílio do grupo de licenciandos e da coordenadora. O fato é que Ana encontrou nas condições contextuais propiciadas pelo subprojeto oportunidades que lhe permitiram agir em acordo com sua disposição participativa, trazendo em consequência a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente no sentido de alcançar novos saberes relacionados ao trabalho integrado com outros componentes curriculares.

O que marcou o fim dessa primeira etapa do subprojeto foi a saída de Margarida da coordenação de área. Para Ana, com a chegada de Esther na coordenação, as supervisoras ganharam mais autonomia. Segundo ela, o projeto iniciado por Margarida já chegou pronto, e com Esther o projeto seria construído coletivamente a partir daquele momento.

O projeto começou com a Margarida, era uma ideia da Margarida, um projeto criado pela Margarida e agora parece que a gente meio que está criando juntos a continuidade do PIBID, os licenciandos, os supervisores e a Esther. A gente está trabalhando mais no sentido de fazer aquilo que realmente é do interesse dos alunos que estão fazendo parte do projeto, que venha a trazer realmente melhorias para a escola, pesquisas que venham a ajudar mais o trabalho dos supervisores. É nesse sentido que o projeto agora esta caminhando. (PROFESSORA ANA).

A professora Ana se sentiu mais importante no projeto a partir do momento em que houve a mudança na coordenação. A troca de coordenadoras acarretou em mudanças nas condições contextuais do projeto, o que na visão de Ana, possibilitou contribuir mais para a formação dos licenciandos. “Eu considero que eu estou me saindo muito melhor esse ano do que na época da Margarida. Acho que eu estou tendo liberdade de trabalhar mais solta com os alunos sem estar tão presa a um tema específico” (PROFESSORA ANA).

Na visão de Ana a supervisão de licenciandos pressupõe intervenção efetiva no processo de formação inicial e chamou-nos atenção o fato de que ela não se sentia como supervisora na primeira fase do subprojeto. Em nossa interpretação no primeiro contexto Ana não encontrou condições plenas de agir da maneira como acreditava, ou seja, de mobilizar suas disposições. Para ela, ser supervisora implicaria em participar do processo de construção do projeto, algo que ela não conseguiu no começo, tendo em vista que as diretrizes do projeto já se encontravam prontas e direcionadas pela até então coordenadora de área.

Com a mudança de coordenação, ou seja, com a passagem para um novo contexto, Ana assume o protagonismo da ação no subprojeto e desta forma passou a atuar da maneira que acreditava ser o papel de um professor supervisor. À medida que foi se tornando mais autônoma, surgiram condições para construir o projeto juntamente com o grupo. Essa fase do projeto se caracterizou como

uma possibilidade de atualização de sua disposição participativa, muito caracterizada pela assunção do protagonismo no projeto.

Nesse novo contexto a supervisora pôde tomar parte nas situações e influir no desenvolvimento das atividades, ou seja, sua participação na formação de professores encontrou condições contextuais para se mobilizar no sentido de se constituir como uma intervenção efetiva. Importante destacar que essa intervenção efetiva trata-se de proporcionar contribuições didático-pedagógicas à formação dos licenciandos. Cabe aqui ressaltar, a importância do “lugar do indivíduo na organização da atividade ou no âmbito da interação” – a assunção do protagonismo e da autonomia no subprojeto - como uma propriedade de contextos favoráveis para que uma disposição se atualize (LAHIRE, 2004, p. 313).

Para Lahire (2004, p. 173), “embora as grandes disposições sejam fortes e gerais, elas permanecem muito dependentes dos contextos nos quais encontram ou não as condições para sua ativação” ou atualização. É a nosso ver isso se verificou no caso da participação de Ana na segunda fase do subprojeto, na medida em que para ela a troca de coordenação originou uma mudança nas condições contextuais permitindo que pudesse mobilizar sua disposição participativa, colocando em prática atividades que a seu ver eram mais relevantes para a formação dos licenciandos. Ao assumir o protagonismo na segunda etapa do subprojeto assume uma vocação que só a universidade possuía, ou seja, formar futuros professores. No âmbito de seu envolvimento com o PIBID ela percebeu que estava encontrando condições para interferir na realidade da licenciatura. “Então pela primeira vez eu percebo que eu estou fazendo algo bom em relação à formação de professores. Sentar e ajudar uma pessoa a planejar uma aula, sendo que ela não tem prática com isso, eu acho muito legal” (PROFESSORA ANA).

A satisfação pessoal sentida pela supervisora ao atuar de acordo com sua disposição participativa trata-se de um prazer advindo da realização do que se espera e do que se deseja. É por meio desse sentimento e reconhecimento de que avançou no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, que a professora passou a atribuir mais significado a sua profissão ao se constituir como formadora também de professores. Hargreaves e Fullan (1992) defendem que o desenvolvimento profissional vai além da mudança de comportamentos dos professores, portanto, envolve mudanças mais profundas, mudanças na pessoa que o professor é. O reconhecimento de que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, nos aponta para a necessidade desse professor adquirir uma nova compreensão sobre si.

É notável que a satisfação que surge quando se está inserido no processo de formação do outro, devido especialmente à valorização de seu trabalho, acarreta contribuições para o próprio desenvolvimento profissional uma vez que, para Bradley (1991) *apud* Day (2001), fazer as pessoas se sentirem valorizadas pelo trabalho que executam faz parte de uma formação contínua satisfatória. Segundo Day (2001), construir e manter o sentido de autoeficácia, motivação, empenho, entusiasmo são aspectos essenciais para a conceituação da formação contínua e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda no período em que a professora se sentiu com mais autonomia, passou a considerar a possibilidade de colocar o seu projeto de trabalho em discussão e em análise junto aos licenciandos. Suas aulas passaram então a ser regularmente acompanhadas e registradas em diários de campo. Por meio desses diários as ações docentes em sala de aula eram descritas, analisadas ponto a ponto e posteriormente discutidas por todos. Nesse sentido, o contexto do subprojeto se configurou como um espaço fértil para a atualização de disposições reflexivas, ou seja, para que mecanismos de reflexão acerca das ações fossem mobilizados na supervisora.

Nota-se que essa disposição reflexiva em Ana, muito alargada no segundo contexto do subprojeto, se traduz nos modos de repensar sobre a própria prática no sentido de analisá-las e planificá-las, também para conduzir uma melhor orientação de seus bolsistas, de modo a se constituir como modelo para eles. Em outras palavras, Ana passou a ter uma “preocupação” que ela não tinha anteriormente, que foi a de elaborar mecanismos de orientação aos licenciandos, algo que demandou de sua pessoa um processo bastante produtivo de reflexão.

Eu vou dormir pensando: meu Deus o que eu vou fazer para a aula? O que eu vou fazer para ajudar a Raquel [bolsista]? O que eu vou fazer para ajudar o Bruno [bolsista]? Como é que a gente vai fazer essa pesquisa? Onde é que eu vou conseguir fontes? Então, constantemente. Até às vezes eu acordo no meio da noite, eu sou meio sistemática, eu acordo no meio da noite com alguma ideia e já escrevo na agenda que está do lado para não esquecer. Acho que tem modificado bastante, tenho refletido bastante no projeto (PROFESSORA ANA).

Como podemos perceber, esse subprojeto se constituiu em um contexto altamente favorável para que a professora mobilizasse ou atualizasse sua disposição reflexiva, o que permitiu com que ela tomasse suas próprias práticas como objeto de análise, reflexão e discussão. Ao abrir sua sala de aula para outros sujeitos com os quais pôde compartilhar aquilo que faz e a maneira como faz, cresce a possibilidade de problematizar e refletir sobre as ações de modo à desnaturalizar uma prática já existente. Essa desnaturalização passou a ocorrer por meio de

um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas, acarretando na criação de novas rotinas de trabalho ou mesmo a reatualização de outras.

Consideramos que padrões de trabalho rotineiros que estruturam a prática e o discurso do professor no ambiente escolar podem constituir-se como obstáculos para uma prática pedagógica voltada para a reflexão acerca da ação. Notamos que o contexto proporcionado pelo subprojeto se mostrou estimulante para que a supervisora repensasse suas práticas e resignificasse seus saberes como professora. É nesse sentido que podemos apontar as condições contextuais desse subprojeto em particular como mobilizadoras de disposições que acarretaram um desenvolvimento profissional associado a processos de reflexão sobre a própria prática.

Day (2001) entende que se os professores se tornarem práticos reflexivos, ou ao menos encontrarem condições para isso, além de se libertarem de um comportamento compulsivo e rotineiro poderão se inserir em uma prática que é essencial para o seu autoconhecimento. Além disso, o autor ainda ressalta que é possível que os professores atuem de uma forma deliberada e intencional, além de poderem afirmar as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança. Por fim, Day (2001) ainda destaca que “professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista seu ensino” (DAY, 2001, p. 47-48).

Nesta direção, compreende-se que práticas reflexivas e mudanças nas rotinas de trabalho estão intrinsecamente relacionadas, pois, práticas reflexivas podem auxiliar os professores a abandonar padrões rotineiros, e ainda, mudanças significativas nas rotinas de trabalho, desde que sejam planejadas para isso, proporcionam o desencadeamento de processos reflexivos e críticos sobre as ações. Cabe ressaltar que não se trata do professor simplesmente fugir daquilo que lhe é habitual, mas sim passar de um comportamento costumeiro, no qual o novo é praticamente inexistente, para instituir uma rotina criativa em seu trabalho. Portanto, concordamos com Nóvoa (2009) quando alerta sobre a importância de se conceber a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, em um “contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante a necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais” (NÓVOA, 2009, p. 35). É a articulação de contextos dessa natureza com a mobilização de disposições que, em nosso entendimento, vai se desdobrar em processos de desenvolvimento profissional.

Por meio da fala da supervisora foi possível inferir a importância do contato com a literatura que trata de questões educacionais gerais ou específicas para a mudança de rotinas de trabalho. Foi por meio do estudo dessa literatura que a professora atribuiu o aprimoramento de suas práticas em relação aos conteúdos da disciplina que leciona e da maneira de abordá-los em sala de aula. Esse aspecto ressaltado por ela aponta para uma das dimensões do desenvolvimento profissional referente à aprendizagem ao longo da carreira. A articulação entre teoria e prática não é algo trivial, pois requer do professor uma disposição específica, na medida em que ele precisa refletir sobre sua prática tendo como balizador o que a literatura problematiza (ZEICHNER, 1993). Porém essa disposição, que aqui a denominamos de disposição à atualização, necessita de um contexto privilegiado para que seja mobilizada, que a nosso ver ocorreu efetivamente no caso de Ana.

Essa disposição à atualização foi evidenciada na sólida formação de Ana, que possui mestrado e doutorado, ou seja, trata-se de uma professora que há muito tempo se mostrou propensa a investir em sua formação teórica. Longe da Academia há alguns anos, Ana se mostrou muito satisfeita com sua posição atual na escola, vice-coordenadora da área de Ciências. Sua aproximação com a literatura acadêmica se dá no sentido de buscar complementação para suas aulas, no sentido de se atualizar pedagogicamente ou para orientar seus bolsistas na busca de materiais para pesquisa. “Às vezes eu leio alguma revista, algum livro que falam de algo em Física atual que eu posso utilizar em sala de aula” (PROFESSORA ANA).

A aproximação com a universidade proporcionada pelo PIBID trouxe também a Ana a oportunidade de estreitar o diálogo com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, tanto em Física como em seu ensino. As discussões coletivas com todos os integrantes do grupo e as leituras de textos a partir do PIBID fizeram com que Ana passasse a contar com a possibilidade de se apoiar em atividades interdisciplinares, com a utilização de recursos audiovisuais e, ainda, a incorporar em sua prática a perspectiva da pesquisa-ação, como foi proposto na segunda fase do subprojeto, o que de certa forma sugere oportunidades de desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Esse ano eu estou lendo mais textos sobre estratégias de ensino. Já tinha lido alguns na época que eu estava na graduação, mas como eu tenho alguns alunos fazendo trabalhos de pesquisa-ação na área de elaboração de aulas e preparação de aulas, eu voltei aos livros (PROFESSORA ANA).

Inclusive, toda a mobilização em torno da integração entre as três áreas de conhecimento requerida na primeira fase para permitir

o trabalho com uma temática central revelou sua disposição a investir na aquisição de novos conhecimentos. Ana pesquisou, estudou, se atualizou e buscou se integrar com as outras disciplinas, resultando na aquisição de habilidades, que em um primeiro momento possibilitou a incorporação de uma prática pedagógica apoiada na interdisciplinaridade ao seu trabalho docente mesmo que momentaneamente.

Para Ponte (1994) a possibilidade de estudo e investigação em torno de saberes constituídos, relativos tanto a conteúdos de ensino (relacionados à sua disciplina) como a questões de ordem pedagógica são também estratégias e possibilidades efetivas de desenvolvimento profissional, pois se referem a um investimento na formação teórica. De fato, não há como negar a importância dos professores da escolaridade básica poder ter acesso e também se apoiar em conhecimentos teóricos, sobretudo pelo fato de já se encontrarem em serviço e, desse modo, poder articulá-los às suas práticas.

Importante destacar que esses conhecimentos e competências proporcionados a professores não se tratam de saberes adquiridos de forma essencialmente externa, ou seja, “de cima para baixo” por peritos exteriores à escola, os conhecimentos são produzidos pelos próprios professores, que no processo de interação e práticas coletivas encontram possibilidades de se desenvolver profissionalmente. Portanto, não basta que essas possibilidades de estudo sejam oportunizadas aos professores, para que estes caminhem em direção ao aprendizado é necessário, também, que os professores estejam empenhados na aquisição de novos conhecimentos teóricos acerca do ensino. Foi nesse sentido que os indícios de disposições a investir na aquisição de novos conhecimentos nos auxiliaram na compreensão da perspectiva relacionada à atualização teórica no desenvolvimento profissional dos professores.

## CONCLUSÕES

Os resultados da investigação da trajetória de Ana no PIBID evidenciam a importância da articulação entre contextos e patrimônios disposicionais para processos de desenvolvimento profissional docente. Notamos na história reconstruída da supervisora que sua disposição participativa estava presente antes mesmo de seu ingresso no PIBID, como indicou, além de outras coisas, sua participação como supervisora de estágio. Porém, foi na segunda fase do subprojeto, sobretudo, que ela encontrou de fato condições contextuais para atualizar sua disposição participativa, o que acarretou em um processo de desenvolvimento profissional.

A importância dessa articulação também ficou bastante clara na medida em que identificamos duas fases bem distintas vivenciadas no subprojeto, onde determinadas ações – mediadas por suas disposições – que não apareciam em um contexto apareceram em outro.

Na primeira fase não conseguiu criar condições suficientes para que mobilizasse plenamente suas disposições, pois as diretrizes e o desenvolvimento das atividades partiam quase que exclusivamente da, até então, coordenação de área. A supervisora só encontrou condições plenas de vivenciar práticas que potencialmente a levassem em direção ao desenvolvimento profissional na segunda fase do subprojeto. Essa segunda fase se iniciou com a mudança da coordenação de área, em que as ações passaram a ser delineadas colaborativamente. Ana encontrou nessa fase o protagonismo nas ações com seus bolsistas e pôde mobilizar ações de acordo com suas disposições (participativa e reflexiva), conseqüentemente entredendo outra perspectiva dentro da profissão, a de formar professores, satisfazendo-se pessoalmente com isso. Por meio de um trabalho na perspectiva da pesquisa-ação, Ana colocou suas práticas como objeto de análise e reflexão partilhada de acordo com sua disposição reflexiva.

Apoiados nestes resultados entendemos que o desenvolvimento profissional da supervisora se mostra associado a certo efeito de disposições. Ao entendermos que o desenvolvimento profissional tem subjacente uma dinâmica muito dependente dos sujeitos e das condições contextuais, compreender as disposições dos indivíduos, aquilo que os impulsionam a agir em contextos específicos e o porquê de acionarem determinadas práticas e mecanismos, se torna muito importante para a compreensão do desenvolvimento de um professor.

As disposições dos sujeitos são preponderantes para que diferentes aspectos de desenvolvimento profissional possam se efetivar nas práticas, ou seja, a nosso ver, há um dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional que não prescindem de certas disposições.

É interessante destacar a compatibilidade de nossa análise com as considerações de Goodson (2013) quando aborda a contribuição de estudos biográficos na educação. Nessas suas elaborações se propõe a problematizar as reformas e as mudanças nos sistemas de ensino como condição necessária e suficiente para melhorar a situação das escolas, dada a precariedade de muitas delas. O autor vai se contrapor a essa relação de causa e efeito em que reforma e mudanças necessariamente acarretam melhorias, pois em geral muitas delas negam, ignoram ou de alguma maneira desvalorizam o senso de missão de “professores excelentes”.

O problema não é só que o professor excelente fica desmotivado, mas também que bons modelos são destruídos e bons mentores humilhados. O contágio da desilusão se espalha; a noção de que ensinar é uma vocação que exige um alto grau de envolvimento vocacional e de que esse envolvimento é o centro vital de homens e mulheres profissionais é destruída. Quando missão e sentido se perdem, o trabalho passa a ser um compromisso mínimo – as pessoas começam apenas a ir trabalhar e automaticamente realizar as tarefas. [...] Isso é o que obtemos quando ignoramos os corações e as mentes de professores excelentes e isso leva não a padrões mais altos e sim, de um modo geral a padrões mais baixos (GOODSON, 2013, p. 116).

A nosso ver, Goodson (2013) refere-se à importância de se considerar a articulação entre patrimônios disposicionais de professores que para ele são profissionais que tem uma visão de ensinar na qual o profissionalismo é expresso e evidenciado como algo mais que um simples emprego, e sim como um vocacionalismo dedicado e contextos favoráveis à mobilização de tais patrimônios. Ou seja, em nossa interpretação, o que é denominado vocação pode ser tomado em analogia ao que Lahire (2004) denomina patrimônio disposicional. E mais ainda, a vocação não tem condições de se realizar em determinados contextos, isto é, em outras palavras, as considerações de Goodson (2013) nos remetem a uma perspectiva disposicionalista e contextualista da ação docente.

O que nosso trabalho buscou enfatizar e que não aparece na literatura especializada em desenvolvimento profissional refere-se às particularidades ou mesmo singularidades com que um sujeito se relaciona com esses contextos. Mais especificamente, há que se considerar que o contexto por si só não é decisivo para o desenvolvimento do professor, pois é na confluência ou na articulação das condições contextuais com as maneiras pelas quais os sujeitos vivenciam essas condições que esse desenvolvimento pode ter lugar. E, certamente, esse desenvolvimento poderá se revelar por meio de diversas características, pois muitos são os saberes que podem compor o ofício docente.

Outro aspecto que nosso trabalho busca sinalizar é que o fato de inserir o professor em propostas de desenvolvimento profissional não necessariamente redundará naquilo que se projetava. Na nossa visão, propostas de formação de professores que anseiam contribuir para o desenvolvimento profissional docente, requerem um cuidado com a história do indivíduo – incluindo seu patrimônio de disposições – e com contextos que possam ser privilegiados não só para mobilizar, mas também para criar disposições que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

- BOLIVAR, A. B. ‘¿De nobis ipsis silemus?’: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Consultado em: < <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Último acesso em: 10 jul. de 2016.
- BORGES, C. T. **O Professor Supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** Fortaleza. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2015.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática 1983, p. 46-81.
- BRASIL. Ministério da Educação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital CAPES/DEB**. 2009. Consultado em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)> Último acesso em: 10 jan. de 2016.
- CARVALHO, C. M. **Professoras Supervisores do PIBID Física (UFSJ): co-formação e desenvolvimento profissional**. São João Del-Rei. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares), Universidade Federal de São João Del-Rei, UFSJ, São João Del-Rei, 2016.
- CLANDININ, J. **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. London: Sage, 2007.
- COSTA, A. F.; LOPES, J. T. C. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Porto: CIES-ISCTE, IS-FLUP. (Relatório científico), 2008. Consultado em: <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>. Último acesso em: 05 mai. de 2015.
- CURY, F. G. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 143-164, 2013.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, n. 29, p. 43-70, 2008.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63–71, 2007.
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v. 19, n. 2, 373-384, 2004.
- GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Teacher Development and Educational Change**. London: Falmer Press, 1992.
- LAHIRE, B. **Homem Plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, L. (org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, p. 17–36, 2010.
- MARCELO, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- LAHIRE, B. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFTPR, p. 37-53, 2013.
- MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23–54, 2013.
- NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, p. 221-284, 2009.
- PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. 15, n. 1, p. 193-219, 2006.
- PEREIRA, J. E. D. Pesquisa de histórias de vida e os contextos sócio-culturais na formação docente. In: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Recife, PE, 2006. **Anais...** Recife, PE, CD-ROM, 2006.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Educação e Matemática**, n. 31, p. 9-12, 1994.
- PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: ProfMat, Lisboa, 1998. **Actas...** Lisboa: APM, p. 27-44, 1998.

RIBEIRO, L. A.; NOGUEIRA, E. G. D. O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos. **Práxis Educacional**, v. 12, n.21, p. 45–74, 2016.

SALLES, S. **Colaboração universidade-escola**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. Rio Claro. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2005.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciência**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2002.

SILVA, L. F. **Coordenadores de área do PIBID**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. São Paulo. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Física, Instituto de Biociências - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

VILLANI, A. *et al.* Contribuições da Psicanálise para uma Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências. In: SANTOS, F. M. T; GRECA, I. M. (org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, p. 323-390, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor**: Idéias e Práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Tradução Daniel Grassi Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

**Submetido:** 16/09/2016

**Aprovado:** 11/02/2017

**Contato:**

Wilson Elmer Nascimento  
Rua Duque de Caxias, 250, ap. 303  
Uberaba | MG | Brasil  
CEP 38.022-180

ARTIGO

## O “PACTO PELA EDUCAÇÃO” E O MISTÉRIO DO “TODOS”: ESTADO SOCIAL E CONTRARREFORMA BURGUESA NO BRASIL

ÁLCIO CRISÓSTOMO MAGALHÃES\*

Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Goiânia/ESEFFEGO, Goiânia - GO, Brasil

JOSÉ ADELSON DA CRUZ\*\*

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia - GO, Brasil

**RESUMO:** Aprender o modo como o Brasil reorganiza seu sistema de ensino ao longo da Revolução Passiva ou de redefinição dos limites de seu Estado social é compreender que a atual Contrarreforma, muito mais que produto, é processo. A análise do modo como se autoriza e legitima um partido de classe burguesa – na acepção gramsciana –, o movimento “Todos Pela Educação”, impõe o entendimento da tensão entre público e privado no campo da educação. É o que se conclui ao se cotejar as diretrizes institucionais da entidade às metas e estratégias do “Plano Nacional de Educação 2014/2024” e, em especial, aos pilares do “Pacto Pela Educação” em Goiás, como rearranjo local do repertório vocabular do grande capital internacional. Demonstrar esse transformismo é o propósito desta reflexão, que se configura como um recorte da pesquisa que procura apreender a relação entre as reformas educacionais pós anos 1990 e a organização do trabalho pedagógico em Goiás.

**Palavras-chave:** Pacto Pela Educação. Todos Pela Educação. Trabalho docente. Contrarreforma. Organizações Sociais.

### THE “EDUCATIONAL PACT” AND THE MYSTERY “ALL”: SOCIAL STATE AND COUNTER-REFORM IN BOURGEOIS IN BRAZIL

**ABSTRACT:** Learning the way Brazil reorganizes its education system along the Passive Revolution or reset the boundaries of their social state is to understand that the current Counter-Reformation much more than product is the process. The analysis of how it authorizes and legitimizes a bourgeois class party – in the Gramscian sense – the “Education For All Movement” requires understanding the tension between public and private in the field of

\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás, Campus ESEFFEGO/Goiânia (UEG/ESEFFEGO). Professor pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Lazer, Esporte e Estudos do Corpo (LAPELEC). E-mail: <alciocri@gmail.com > .

\*\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: <jadelsoncruz@uol.com.br > .

education. This is we conclude when comparing the institutional guidelines of the Entity to the Goals and Strategies of the National Education Plan 2014/2024 and, in particular, the Pillars of the “Pact for Education” in Goiás, as the local rearrangement of the vocabulary repertoire of the big international capital. Demonstrating this transformism is the purpose of this reflection, which is configured as a research cut that seeks to understand the relationship between educational reforms after 1990 and the organization of pedagogical work in Goiás

**Keywords:** Pact for Education. All for Education. Teaching work. Counter-Reformation. Social Organizations.

## INTRODUÇÃO

Ratificando a tese de uma sociedade que desde a emergência do Estado Novo vem assentando-se em um projeto de Revolução pelo alto ou passiva, gramscianamente falando, a Constituição de 1988 não só redefiniu as bases do Estado social brasileiro como também sugeriu o florescimento do grande pacto liberal nacional. Não é por acaso que a década de 1990 e o início dos anos 2010 correspondem a um ciclo histórico de fortuna da ideologia do consenso. Esse pacto conseguiu desmobilizar, durante décadas, os movimentos sociais e as organizações políticas. Mesmo que os tenha integrado ao aparato de Estado, em nome da aparente realização e conquista das bandeiras históricas dos mesmos, se efetivou como regressão do político. Esse recorte não é outro senão o que delimita a Contrarreforma, a dinâmica de restauração da ordem burguesa no país. Um movimento cíclico que, nessa quadra histórica, notabiliza-se pelo enxugamento do público, flexibilização das conquistas trabalhistas e precarização dos direitos sociais: “existe um relativo consenso de que é necessário privatizar – dada a crise fiscal – e conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas” (PEREIRA, 1998, p. 66).

O conceito de Contrarreforma nas políticas educacionais, tese central deste artigo, é apanhado em Gramsci (2002, p. 143), que caracteriza a Contrarreforma como uma pura e simples “restauração” e “conservação” da ordem social e política, diferente da Revolução Passiva, entendida como “revolução-restauração” ou modernização. Ou seja, a Revolução Passiva é o reformismo conservador, “dirigido pelo alto”, capturando e cooptando as demandas populares. Porém, segundo Gramsci (2002), estas demandas são “selecionadas” e “conciliadas” com os interesses do grupo hegemônico, tornando-as compatíveis, em última instância, com as necessidades de reprodução do capital. Em outros termos, a Revolução Passiva se efetiva quando

as classes dominantes, pressionadas pelos de baixo, acolhem – para continuar dominando e até mesmo para obter o consenso e o consentimento passivo por parte dos subalternos – “uma certa parte das exigências que vinham de baixo”<sup>1</sup>.

Na história brasileira, a passagem à ordem burguesa se caracteriza como um caso de “revolução sem revolução”, deslanchada pelo Estado corporativo da década de 1930. A lógica do “conservar-mudando”, segundo Vianna (1997, p. 43), é a marca da “revolução passiva à brasileira”. Isso porque a emergente sociedade de massas, com a urbanização e a industrialização, configurou a questão social – dissociada do político – como “fermento revolucionário” da nossa Revolução Passiva: a incorporação das massas urbanas ao mundo do direito; a modernização econômica como estratégia de criar novas oportunidades de vida às camadas subalternas; e a conservação das relações de dependência pessoal e concentração da terra. Por sua vez, o “reformismo social”, com a formalização das práticas e instituições do Estado, operou a “estatização da vida social”.

Significa dizer que toda dinâmica social, suas instituições, seu sistema de orientação hegemônico, sua produção legislativa e jurisdicional seriam projeções da esfera estatal, constituindo uma complexa malha democrático-burocrática que não poderia existir sem o protagonismo dos intelectuais. (VIANNA, 1997, p. 13)

Podemos supor, assim, que a diferença essencial entre uma Revolução Passiva e uma Contrarreforma reside no fato de que, enquanto na Revolução Passiva certamente existem “restaurações”, mas que acolheram as reivindicações que vinham de baixo, na Contrarreforma o preponderante não é o momento do novo, mas precisamente o do velho, “conservação e restauração”. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado importante para pensarmos o movimento “Todos Pela Educação” e as atuais políticas educacionais. Outra importante observação de Gramsci refere-se ao fato de que a Contrarreforma não se define como tal, como um movimento restaurador, reacionário, mas busca apresentar-se como uma “reforma progressista”.

O “conservar-mudando” – marca da Revolução Passiva à brasileira – é tributário das elites políticas que buscam criar condições para que o “reformismo social” venha confirmar e atualizar seu domínio. É nessa cultura política que se assentaram as bases para o aprisionamento ou “transformismo” dos movimentos sociais em organizações de interesses privados, bem como para a ressignificação do conceito de Sociedade Civil e que, por conseguinte, suscitaram reflexões teóricas e políticas de ponta a ponta acerca da virtualidade

da Sociedade Civil. A esquerda viu nesse deslocamento a possibilidade de radicalização da democracia direta. Por sua vez, a direita passou a concebê-la como a substituta virtuosa do Estado. Assim, a Sociedade Civil assumiu no discurso das forças reacionárias do bloco histórico nacional o status de vacina contra o Estado ineficaz e corrupto. Esse argumento ganhou centralidade no âmbito da ideologia neoliberal de Estado mínimo, que assegurou a privatização dos bens públicos através de acordos com Organizações Sociais. Nesse mesmo movimento, as lutas sociais ganharam outros sentidos e novos significados. No campo empresarial, emerge a ideia de empresa adjetivada de filantropia, responsabilidade social ou empresa cidadã, bem como se converte o direito social à escola, por exemplo, em mercadoria, e as políticas aos princípios do “menor custo”.

Conforme Cruz (2005) tornou-se pensamento hegemônico identificar a sociedade civil como um conjunto de atores empíricos, unificados pelos alcances normativos da “solidariedade”, portadores de interesses gerais e capazes de formatar novos espaços públicos. Esse consenso projetou uma complexa relação entre lei e política, tribunais e representação popular, república e democracia, indicadora da intenção de se despolitizar os conflitos em favor da negociação entre grupos de interesses. Entre nós, a sociedade civil se consolidou como sinônimo de Terceiro Setor, o conluio entre organizações filantrópicas, comunitárias e ONGs. Esse deslocamento resultou em uma concepção de sociedade civil acrítica e polêmica, deixando de ser um instrumento de análise-teórico e se convertendo em estratégias ideológico-práticas de privatização do público.

Nesse novo contexto de repactuação, falar em classe ou, o que é pior, em conflito de classe, passou a soar quase como heresia. Para um número considerável de estudiosos de praticamente todas as áreas das ciências sociais e humanas, o Brasil dos anos 1990 em diante teria instituído a conciliação entre trabalho e capital como o novo motor da história. O país teria finalmente conseguido promover o diálogo entre Estado, empresários, operários e uma série de entidades sem fins lucrativos (OLIVEIRA, 2007). Tal procedimento tende a ocultar os limites e as possibilidades de “republicanizar” a política e o Estado.

Desde a “transição negociada”, em meados da década de 1980, com o Pacto de Reconciliação Nacional, esta concepção prático-teórica ganhou forma e expressão política e acadêmica no Brasil. Essa maneira de pensar a relação entre sociedade e Estado é central nos programas de governo e nas políticas públicas sociais. Focada na ideia de inclusão, acabou por transformar a luta contra a miséria e a desigualdade social em um problema de gestão das

políticas públicas. Assim, a funcionalização ou a instrumentalização da pobreza transformou a miséria em uma questão administrativa e de controle social. Isso revela também como o mercado acabou dominando a política educacional e até os critérios que orientam a ação pedagógica. Sistemáticamente, esta lógica é aplicada para planejar políticas educacionais, com prioridade no custo-benefício, e não na qualidade social da educação. Assim, é possível ser um bom gestor sem entender nada de educação, tornar-se diretor eficaz de escolas sem conhecer as sutilezas e argúcias teleológicas que se escondem na organização do trabalho pedagógico, ou mesmo ser um eficiente chefe do executivo federal, estadual, municipal ou de suas respectivas secretarias sem ter nenhum zelo com o bem público.

O ciclo de Contrarreforma é exatamente o pulsar desses novos acordos. Um exemplo é a criação de condições materiais necessárias para a aprovação da Lei n.º 9.790 de 1999, que regulamenta a expansão do chamado terceiro setor, especialmente por meio das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), conhecidas como Organizações Não Governamentais (ONGs), ou simplesmente como Organizações Sociais (OS). Tal lei constituiu a materialidade da Contrarreforma, pois secundariza os direitos sociais. A justificativa para o estabelecimento de parcerias entre o público e o privado para tratar da questão social é do próprio operador da reforma do Estado: “Os investimentos na infraestrutura e nos serviços públicos não são, a rigor, uma atividade exclusiva do Estado, na medida em que podem ser objeto de concessão” (PEREIRA, 1998, p. 65). Portanto, uma nova institucionalidade reelaborada pelos intelectuais orgânicos a serviço da reprodução, em nível local, das mistificações do grande capital: “na verdade são entidades públicas não estatais, ou seja, usando-se os outros nomes que são designados, são entidades do terceiro setor, são entidades sem fins lucrativos, são organizações não governamentais, organizações voluntárias” (PEREIRA, 1998, p. 67).

Para Oliveira (2007), se trata não mais do que uma tese que se baseia na dispersão da sociedade civil em microcentros de organização do social, ou seja, a defesa de “uma ‘onguização’ da política social que concorre com o Estado e com os partidos desde a formulação de políticas locais e focalizadas até a distribuição de alimentos” (OLIVEIRA, 2007, p. 41). As ONGs nascidas como porta-vozes da nova complexidade da sociedade brasileira, em confronto com a ditadura civil-militar, se transformaram em organizações supletivas das insuficiências do aparelho estatal e estão no interior de um complexo processo de disputa de sentidos do que é o “social” e o “político”. Isso se ampliou cada vez mais com a entrada em cena das

organizações de “ética empresarial”, transformando a educação e a cultura em territórios não conflitivos.

É na esteira da hegemonia burguesa, direção moral e intelectual, criada a reboque da atualização do projeto de Revolução Passiva à brasileira, na qual se efetivou a modernização, negando os princípios do moderno e da *Res pública*, que muitos movimentos sociais legítimos passam a se confundir com Organizações Sociais e, desse modo, a se deslocar dos protestos e lutas sociais para as disputas no campo das políticas públicas e dos fundos públicos.

Aqui, muito mais que exercício de boa ou má vontade, tem-se nitidamente a reprodução dos princípios estruturais do sistema de produção de mercadorias, que, a partir dos anos finais da década de 1980, adotou como uma das estratégias de expansão/conservação/restauração a transformação do mundo público em espaço de defesa de interesse de grupos privados. Muito em função da variação da dinâmica de reprodução do sistema de acumulação capitalista do eixo Inglaterra/EUA dos 1980, o Brasil começa a desenvolver no final do século XX as condições para a reconfiguração dos limites de seu Estado social.

A partir da segunda metade da década de 1990, por meio da combinação e continuidade de FHC, Lula e Dilma, o país produziu o consenso necessário para a regulamentação do Pacto Constitucional de 1988. Assim sendo, criou a atmosfera que possibilitou, por exemplo, a aprovação da LDB 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, simultaneamente expressão do conflito de classes e guarida dos empresários da educação. Além disso, também criou as condições de fato e de direito para o surgimento do movimento “Todos Pela Educação”, sugerindo uma ideia de consenso a partir do próprio nome/*slogan* e atualizando as bases do projeto nacional de Revolução Passiva. A organização “Todos Pela Educação”, criada em 2005 (portanto, exatamente no fechamento da primeira década do ciclo de transição negociada), passou a articular as elites econômicas nacionais em torno da criação de uma grande comunidade em defesa da escolarização pública.

## O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A CONTRARREFORMA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O movimento “Todos Pela Educação” passou a reivindicar para si o monopólio de fala no debate nacional acerca de todas as questões referentes à educação: qualidade, gestão, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, investimento e avaliação. Nesse caso, entenda-se “reivindicar para si” como sinônimo

do esforço dos grupos empresariais do setor de telecomunicações e publicidade, do mercado financeiro, das diversas fundações e instituições ligadas às grandes corporações em assumir a prioridade na definição das políticas para a educação. Portanto, o conluio dos parceiros locais do grande capital, grupos Roberto Marinho, Victor Civita, Gerdau, Bancos Itaú/Unibanco, Bradesco e Santander, entre outros, com o propósito de balizar todo o sistema público de ensino do país, orientando desde a destinação dos recursos, passando pela gestão das escolas, até a organização curricular. É o próprio “Todos” que afirma esse propósito.

Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú, o BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo, o TPE desenvolve o projeto Métodos Inovadores de Ensino. A iniciativa tem como objetivo contribuir para a garantia de uma Educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da Educação por meio da identificação e da construção de instrumentos que permitam aos professores, gestores escolares e gestores públicos: 1) diagnosticar as possibilidades de adoção de tecnologias na Educação – escolas e redes de ensino; 2) avaliar a pertinência das soluções disponíveis; 3) avaliar os resultados alcançados com a adoção das tecnologias selecionadas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, [2016?], [s.p.]

Nesse sentido, por meio do sequestro de expressões universais e, por assim dizer, aparentemente acima de qualquer interesse de classe, tais como “educação de qualidade”, “educação para todos”, “uso eficiente dos recursos públicos”, “gestão”, “tecnologias”, “soluções”, nota-se o nítido propósito de intensificar a inclusão da educação pública na agenda mundial de reforma fiscal do Estado. Assim sendo, novamente a reedição de uma velha fórmula que faz fortuna no processo de modernização brasileira. A ação ideológica das organizações culturais a bem da ressignificação partidária de um léxico universal.

A organização “Todos Pela Educação” requeixa essa fórmula, mas, entretanto, renovando-a com a ideia de premência do tempo e de unidade em torno de uma suposta causa maior, algo que se sobreporia a qualquer tipo de diferença, conforme se pode perceber nos lemas/títulos de seus dois primeiros congressos: “Educação: agenda de todos, prioridade nacional” e “Educação: uma agenda urgente”.

Insinuando-se apartidário, ou seja, isento de qualquer motivação corporativista, cria fóruns em aberta concorrência com a Conferência Nacional de Educação, com o propósito de formar uma “opinião pública” avessa ao princípio do Estado como ente responsável por gerir os bens públicos, especialmente aqueles que, a partir da reconfiguração do Estado social brasileiro, passaram a ter dotação orçamentária própria e resguardada legalmente.

Contraditoriamente, trata-se do esforço de criação de um espírito de recusa ao que já fora dado como elemento da experiência moderna.

A estratégia de ativar a pauta da grande mídia e de promover eventos temáticos para discutir questões como “justiça pela qualidade da educação”, “regime de colaboração”, “equidade”, “expectativas de aprendizagem”, “formação inicial do professor”, “avaliações externas” e “gestão educacional” refletem o *modus operandi* do “Todos Pela Educação”, qual seja, criar tribunais de julgamento e condenação do Estado, o que corresponde a deslegitimá-lo como operador de recursos e, por extensão, salvaguardar a prioridade da classe burguesa no gerenciamento do bem público.

O consenso expresso em um documento como o “Plano Nacional de Educação 2014/2024” e as propostas do movimento “Todos Pela Educação” indicam muito claramente quão efetiva tem sido a ação de classe dos empresários da educação, representantes diretos da elite econômica brasileira. Tanto é verdade que, ao longo do período de maior popularidade do Governo Dilma Rousseff, o empresário Jorge Gerda, Presidente do Conselho de Governança do “Todos”, foi Coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade da Presidência da República.

Contudo, considerando que o que está de fato em jogo na Contrarreforma do Estado brasileiro é a intensificação dos mecanismos de reprodução do grande capital, o movimento “Todos Pela Educação” vem dando cabo a este projeto. Muito vorazmente, por meio da estratégia de convencimento da opinião pública, vem impondo como universal seu particular de educação. Leia-se como prova o fato de que o Decreto 6.094, publicado em 2007 (portanto, no auge do governo Lula da Silva), quer e produz no “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” e em diversos artigos quase que literalmente os princípios da entidade.

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços [...] em *regime de colaboração*, [...] em proveito da *melhoria da qualidade* da educação básica.

[...]

II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, *aferindo os resultados por exame periódico específico*;

[...]

XIV – *valorizar o mérito* do trabalhador da educação [...].

[...]

XVIII – fixar regras claras, considerados *mérito e desempenho*, para *nomeação e exoneração de diretor de escola*;

[...]

XXVIII – *organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.*

[...]

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP. Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007, [s.p.], grifo nosso)

Princípios esses que voltam a ser ratificados no “Plano Nacional de Educação 2014/2024”. A Estratégia 7.11, por exemplo, prevê “Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tomado como instrumento externo de referência [...]” (BRASIL, 2014). Na mesma direção aponta a Estratégia 7.36, quando institui que sejam estabelecidas “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

O Plano Decenal 2014/2024, além de reproduzir os termos-chave do “Todos”, transforma em meta de Estado a transferência de recursos públicos para grupos privados e intensifica o processo de conversão do aparelho estatal em ente de promoção da divisão social do trabalho via Rede Federal de Ensino. As Metas 11 e 12, que tratam, respectivamente, da expansão do financiamento público do ensino profissional, via PRONATEC, e do custeio de mensalidades em faculdades particulares para estudantes de menor poder aquisitivo, via FIES, expressam bem as bandeiras recorrentes de qualquer cartilha das empresas e fundações vinculadas ao movimento “Todos Pela Educação”.

A Meta 11:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional[.] (BRASIL, 2014, [s.p.])

A Meta 12:

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador[.] (BRASIL, 2014, [s.p.])

Evidentemente que, nesse caso, não se tem nenhuma coincidência. O consenso expresso em um documento como o “Plano Nacional de Educação 2014/2024”, aprovado no governo Dilma Rousseff, indica muito claramente quão efetiva tem sido a ação de classe dos empresários da educação, representantes diretos da elite econômica brasileira. Nesse mesmo governo, a Secretaria de Educação Básica do MEC foi comandada por Cesar Callegari, enquanto o Conselho Nacional de Educação teve como um de seus membros Mozart Neves Ramos. Tal qual Gerda, ambos são membros ativos do Conselho de Governança da organização “Todos Pela Educação”. Callegari, além da responsabilidade pela construção do chamado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, foi membro do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. Já o senhor Ramos não é outro senão o ex-presidente do movimento “Todos Pela Educação” e articulista de educação do Instituto Milênio, organização social composta por uma rede de economistas, advogados, sociólogos, cientistas políticos, jornalistas e educadores que, seguindo a mesma racionalidade do “Todos”, mas em uma perspectiva macroestrutural, vem atuando efetivamente na produção do consenso necessário à Contrarreforma das bases do Estado social brasileiro.

Nesse mesmo contexto, mais precisamente em 2011, a organização criou, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e com o apoio da União Europeia, a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação – REDUCA. Um grande partido da classe burguesa, formado pela *Asociación Empresarios por la Educación* (Peru), *Grupo Faro* (Equador), *Educa – Acción Empresarial por la Educación* (República Dominicana), *Educación 2020* (Chile), *Empresarios por la Educación* (Guatemala), *Foro Educativo Nicaragüense “Eduquemos”* (Nicarágua), *Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo* (El Salvador), *Fundación Empresarios por la Educación* (Colômbia), *Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu* (Honduras), *Juntos por la Educación* (Paraguai), *Mexicanos Primero* (México), *Proyecto Educar 2050* (Argentina), Todos Pela Educação (Brasil) e *Unidos por la Educación* (Panamá), constitui um conluio de entidades privadas que adota como *modus operandi* apresentar-se como expressão de um consenso, o que lhes asseguraria o direito de definir as políticas de governo, ou seja, atrelá-las ao processo de produção de mercadorias.

Nesse caso, novamente há o esforço de reelaboração, a partir das componentes político-sociais e econômicas locais, ao receituário *made in U.S.A.* A organização “Todos Pela Educação” tem como referência de ação a lógica gerencial dos grandes grupos privados norte-americanos, experimentada, desde a década de 1990, pelo governo George W. Bush.

A avaliação da reforma *No Child Left Behind* (NCLB – “Nenhuma Criança Para Trás”), Lei que atende aos ditames da ala reacionária do Congresso Nacional, dos grandes empresários defensores do livre mercado e das grandes fundações, atrelou a política educacional do país à racionalidade fabril. Curiosamente, a *mea-culpa* de uma professora da Universidade de Nova York, a Conselheira e Secretária-Adjunta no Departamento de Educação dos Estados Unidos, uma das principais intelectuais orgânicas do projeto que ampliou a privatização e a submissão do sistema de ensino do país a testagens padronizadas, à responsabilização punitiva e à multiplicação de escolas autônomas, assinala:

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação, construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e *marketing* [...] para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. Como esses reformadores, eu escrevi e falei com convicção nos anos 1990 e no começo dos 2000 [...]. (RAVITCH, 2011, p. 27)

É a própria Diane Ravitch (2011), uma das mentoras da transformação da escola norte-americana em campo de experimentação da qualidade total empresarial – ideologia do mérito –, que, ao final da primeira década da reforma do sistema de ensino dos Estados Unidos, passa a engrossar o coro dos que atestam que a racionalidade da educação, baseada em obtenção de índices, além de não significar qualidade em uma perspectiva substantiva, colocou em risco o princípio democrático, grande pilar da ideologia do Estado Democrático de Direito norte-americano. Pelo menos é essa a constatação da própria Ravitch (2011) em *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

A estratégia de ocupação de escolas por alunos, pais e professores como luta pela consolidação dos direitos públicos e sociais se tornou símbolo de resistência ao desmanche da escola pública no Brasil. Ocorreram ocupações em Goiás, contra a transferência do controle das escolas para Organizações Sociais e Polícia Militar; no Rio de Janeiro, contra as más condições das escolas, com um corte de recursos enorme; em São Paulo, contra a reorganização da Rede e contra a falta de merenda escolar; e também houve ocupações no Ceará e no Pará. Portanto, é um processo que está se espalhando e enfrentando um forte aparato policial no momento das desocupações. Em Goiás, as universidades e sindicatos dos profissionais da educação frequentemente se manifestam contra a privatização e a submissão do sistema de ensino à lógica mercantil.

Para que se tenha uma ideia da efetividade do movimento, só em 2014, oito Estados brasileiros, em maior ou menor escala, e, ainda, muitas de suas capitais e cidades metropolitanas, condicionavam suas reformas educacionais às diretrizes da REDUCA. Dentre eles, o Estado de Goiás. Não por obra do acaso, é claro, exatamente no mesmo ano de criação da Organização, o governo goiano instituiu sua Contrarreforma com o “Pacto Pela Educação”, o arranjo local da Rede Latino-Americana.

### **OS NEGÓCIOS DO “PACTO”: AÇÃO DE PARTIDO E AJUSTE FISCAL NA CONTRARREFORMA EDUCACIONAL GOIANA**

Em dezembro de 2011, a Assembleia Legislativa de Goiás, acatando literalmente o projeto da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, aprovou a Lei n.º 17.402, de 6 de setembro de 2011, que instituiu o chamado “Pacto Pela Educação”, uma espécie de radicalização autoritária dos princípios do REDUCA. Reproduzindo a ideia de urgência e de coletividade em comunhão, o sistema de ensino goiano foi reduzido a lócus de experimentação da chamada educação de resultados.

A Contrarreforma atrelou o funcionamento da escola pública de Goiás à mesma racionalidade que vem sendo fomentada mundialmente pelos grandes financiadores do capitalismo e que, no Brasil, tem a organização “Todos Pela Educação” como um de seus intelectuais orgânicos. Isso significa dizer que o repertório argumentativo dos consultores contratados para implantar a reestruturação em Goiás não vai além da reprodução do léxico do “Todos”. A tese da terra arrasada, da urgência do novo, por exemplo, lugar comum dos diversos fóruns e meios de comunicação da organização, é apresentada como a principal justificativa da sra. Wanessa Ferreira para a implantação do “Pacto” goiano.

O Pacto Pela Educação teve como motivador um cenário de crise da educação pública goiana, após anos de níveis de aprendizado e taxas de evasão piores que a média nacional. [...] O ensino médio de todo o País precisa passar por uma grande renovação, e o primeiro passo para isso é definir um novo currículo mais flexível. (FERREIRA, 2015, [s.p.])

Para que não se tenha dúvida da natureza mercantil do projeto, é fundamental que se leve em conta que a sra. Ferreira trata-se de uma consultora da norte-americana Bain & Company, contratada pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás com o propósito de gerenciar a Contrarreforma. É a própria companhia que eufemisticamente apresenta seus propósitos econômicos:

A Bain & Company Brasil abriu seu escritório em São Paulo em 1997, e em 2011 chegou ao Rio de Janeiro. Juntamente com nossos escritórios de Buenos Aires e Santiago, atendemos clientes locais e multinacionais orientados à mudança em diversos setores de negócios por toda a América do Sul. O escritório de São Paulo foi fundado em 1997, por uma equipe de empreendedores brasileiros e italianos da Bain, que enxergaram uma oportunidade de elevar os padrões de consultorias estratégicas no Brasil e na América Latina. (BAIN & COMPANY BRASIL, [2016?], [s.p.]

Em outros termos, corresponde a uma corporação multinacional especializada na conversão de recursos públicos em dividendos para grupos privados. Isso fica nítido quando se percebe a consonância entre os valores corporativos de ambas (patroa e empregada) e a grande tese do manual da economia da educação, desenvolvido ainda na década de 1960, na Escola de Chicago:

Com o foco no *capital humano*, há seleção, desenvolvimento e retenção de lideranças e professores de alto desempenho. Além disso, é criada uma cultura inspiradora de alta expectativa com a definição de um currículo rigoroso e a ampliação da carga horária de aula, com personalização do ensino por meio de grupos de monitoria. (FERREIRA, 2015, [s.p.], grifo nosso)

Tendo como princípio educativo o fetiche dos testes, a redução da avaliação a instrumental de obtenção de índices, a exposição pública de comunidades escolares, a premiação e a punição de professores e alunos, a quebra da perspectiva de carreira docente e, especialmente, o controle do controle, a Contrarreforma goiana vem revelando o caráter reacionário do movimento. Isso equivale a dizer que o “Pacto Pela Educação” é a evidência dos limites do projeto internacional de reforma fiscal que tenta se ocultar na parcialidade da ideologia do consenso e na articulação dos grandes grupos econômicos que se revezam em veículos de comunicação e nos diversos fóruns temáticos criados com o propósito de legitimá-lo.

Na fala do líder religioso e empresário do setor de comunicações que vem se constituindo em uma das principais expressões do protestantismo religioso em Goiás, a ideia de autoridade, vontade coletiva e divisão dos docentes em bons e maus se evidencia:

As ideias do governo não surgiram de repente, nem vieram de mentes incautas. As mudanças são propostas reunidas em uma série de debates em todo o país, com especialistas e também com os mais interessados – estudantes e pais. A funcionalidade dessa ideia está na política de bonificação e premiação por mérito. (AUGUSTO, 2012, [s.p.]

No evento promovido pelo principal grupo de comunicação do Estado de Goiás, a análise aparentemente isenta, visando ao

mesmo tempo deslegitimar e justificar a reação dos professores, enfatiza: “mudanças, de forma geral, geram resistências, e não foi diferente para as mudanças estruturais (e culturais) que estavam por trás dos 5 pilares e 25 iniciativas do Pacto” (LIMA, 2015, [s.p.]).

Em setembro de 2015, o Grupo Jaime Câmara promoveu a quinta edição de seu Fórum “Agenda Goiás”, enfatizando muito explicitamente a necessidade da intensificação dos princípios norteadoras da Contrarreforma goiana. A matéria jornalística que apresentou a tese do principal palestrante do Evento, o Senador da República que se apresenta nacionalmente como uma espécie de Dom Quixote da educação brasileira, permite muito claramente essa compreensão:

Ao participar hoje (03/09), em Catalão, da 5.<sup>a</sup> edição do fórum Agenda Goiás, o senador Cristovam Buarque (PDT-DF), principal palestrante do seminário, afirmou que Goiás não pode perder a oportunidade de testar o sistema de Organizações Sociais (OS) na Educação. “*É uma experiência que merece ser testada*”, disse Cristovam, ex-ministro da Educação e defensor do modelo público e gratuito. Segundo o senador, *é preciso acabar com o estigma de que “tudo que é público é sinônimo de Estado e tudo que é privado é sinônimo de lucro”*. Para ele, é importante que novas alternativas sejam discutidas na Educação e uma delas é o sistema de gestão por meio de Organizações Sociais. (LIMA, 2015, [s.p.], grifo nosso)

Na fala de Thiago Peixoto, o economista encarregado de administrar a Secretaria Estadual de Educação à época da Contrarreforma goiana, retoma-se novamente as ideias de novidade, de importação, de comparação e de competição como forma de validação do arranjo local: “Aqui hoje nós vamos confrontar o modelo tradicional com dois modelos novos, a federalização e as *charters schools*, apostando que daqui sairá algo novo. Conseguimos o primeiro lugar, mas queremos avançar” (PEIXOTO, 2015, [s.p.]).

No discurso do Diretor Superintendente da entidade patronal SEBRAE/GO, Igor Montenegro, há a reprodução da tese da vinculação da educação aos princípios da atual fachada do sistema de acumulação do capital, uma espécie de senha, mantra, fixação dos reformadores empresariais da educação: “Educação e empreendedorismo caminham juntos e podem ajudar a salvar o País” (MONTENEGRO, 2015, [s.p.]).

Portanto, quando se passa em revista o modo como os grandes grupos dirigentes do Estado apresentam os cinco pilares da reforma goiana, quais sejam, “valorizar e fortalecer o profissional da educação”, “realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino”, “adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem”, “reduzir significativamente a desigualdade educacional”, “estruturar o

sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” e “ser referência nacional em educação”, o que se evidencia de fato é a reedição do movimento do grupo econômico que desde o início dos anos 1990 vem criando as condições para que o Estado brasileiro assuma a centralidade no financiamento do grande capital internacional.

A ação de classe da organização “Todos Pela Educação” em Goiás, com o “Pacto Pela Educação” desde seu movimento inicial em 2011, é de convencimento da opinião pública e criação das condições para a segunda fase em 2015, com a efetivação da privatização do patrimônio público, por meio da transferência do controle das escolas para grupos privados respaldados pelos dispositivos da Lei n.º 9.637/1998, que cria as ditas Organizações Sociais.

O modo como se apresenta o grande eixo estruturante da Contrarreforma goiana, “Bônus de Estímulo à Regência”, por sugerir uma ideia de valorização dos bons professores, induziu grande parte da opinião pública do Estado de Goiás a considerar legítimo o dispositivo da vinculação dos ganhos docentes à frequência diária e à entrega de planos de aula. Na esteira dessa engrenagem que os reformadores empresariais apelidaram de meritocracia, passou a deslizar todo o pacote de medidas necessárias à efetivação do gradual e contínuo processo de privatização do sistema público de ensino goiano.

Enquadrou-se, segundo a perspectiva da administração, a ideia de submeter todos os candidatos a diretores de escola da Rede Estadual de Ensino a um teste de conhecimentos gerenciais (empreendedorismo, inovação, controle, qualidade etc.) e da normativa que impede a candidatura dos “reprovados” e que submete toda a escola à racionalidade do controle expresso no Índice de Gestão.

Será considerado o Índice de Gestão, uma ferramenta de avaliação do cumprimento de tarefas pelo Grupo Gestor nas escolas. Será composto pelo cumprimento do calendário escolar, inserção diária dos dados da escola no Sistema de Gestão Escolar do Estado de Goiás (SIGE) e manutenção de canal de comunicação com a Secretaria da Educação. Ao Grupo Gestor caberá dar unidade ao trabalho em equipe. Ele será o responsável por observar o cumprimento do calendário, inserir os dados de frequência diária dos alunos no SIGE, as notas, a frequência do professor e acessar diariamente os canais de comunicação interna da Secretaria da Educação e verificar diariamente os e-mails. Esses critérios serão acompanhados em conjunto: para efeito de bonificação, eles farão parte de um índice de gestão, que determinará o percentual do bônus a que o grupo gestor terá direito. (GOIÁS, 2013, [s.p.]

Para efeitos de controle do controle no interior de cada escola, criou-se um agente novo no processo, o tutor pedagógico:

Todo tutor pedagógico deverá acompanhar, no quadro de frequência afixado em local visível no Núcleo Pedagógico da subsecretaria, o lançamento diário dos

acompanhamentos. Caberá aos tutores pedagógicos verificar se as informações lançadas no sistema (SIIGNET) pelo Diretor do Núcleo Pedagógico da subsecretaria estão de acordo com os dados informados diariamente no quadro de frequência. (GOIÁS, 2013, [s.p.]

Reduziu-se o fazer docente a não trabalho ou à recusa da práxis. Ou seja, transformou-se a atividade do professor em um conjunto de ações burocráticas limitadas pela execução de rotinas, pela produção de relatórios padrões e subordinadas à ditadura do bônus.

A Secretaria da Educação fornecerá um modelo deste plano. O professor regente e a equipe pedagógica, juntos, vão preenchê-lo com dados referentes à expectativa de aprendizagem, ao conteúdo e às metodologias a serem utilizadas em cada aula. Esse planejamento será quinzenal e auxiliará na estruturação do trabalho pedagógico da escola. Para efeito de bonificação, uma aula será considerada efetivamente ministrada apenas se o seu planejamento tiver sido entregue. (GOIÁS, 2013, [s.p.]

Institucionalizou-se a fragmentação do conhecimento ao sugerir que a escola deve isolar seu fazer pedagógico em séries, que o patrimônio cultural da humanidade seja convertido em unidades isoladas sob a forma de disciplinas e que estas sejam transformadas em conteúdos ministráveis segundo as exigências (expectativa de aprendizagem, eixos temáticos etc.) predeterminadas burocraticamente em ambientes totalmente surdos à comunicação que se estabelece na particularidade de cada unidade de ensino. Independente do Projeto Político Pedagógico da Escola, o Currículo de Referência determina:

1.º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL:

1.º BIMESTRE:

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Comunicar-se com clareza fazendo-se entender. • Respeitar os diferentes modos de falar de outras pessoas. • Expressar seus desejos, vontades, necessidades e sentimentos nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. • Representar a fala de personagens do conto de fada ouvido. • Ouvir com atenção. • Comunicar-se por meio de gestos, expressões e movimentos corporais.

EIXOS TEMÁTICOS: Prática de Oralidade

CONTEÚDOS: • Gravuras. • Embalagens. • Contos de fadas.

(GOIÁS, 2012, [s.p.]

Ainda que a ideia de determinação tente ser amenizada pela perspectiva de referência e consultas nos casos de incerteza, o que se tem, de fato, é a conversão do ensino do conteúdo em fim do

processo e a transformação da orientação em determinação sujeita a controle total, obrigatoriedade, camisa de força, entrave para que a ação docente possa se efetivar como trabalho. É exatamente o que evidencia a cartilha do Programa ao estabelecer as mediações que devem orientar a relação entre o chamado grupo gestor e os professores das unidades de ensino.

Diretor, Vice-Diretor e Secretário Geral deverão se organizar para: a. Afixar o quadro semanal de aulas na entrada de cada sala de aula, com os horários das disciplinas e os nomes dos respectivos professores; [...] c. Lançar à tinta, diariamente, o número de aulas programadas/ministradas de cada professor [...] d. Verificar com os coordenadores pedagógicos, a cada 2 semanas, se os planos de aula foram entregues no prazo (até 1.º dia útil do período de 2 semanas em que as aulas planejadas vão ocorrer), e lançar informação tanto no quadro de frequência afixado no mural (à tinta) quanto no SIGE; O prazo para esse lançamento no sistema (SIGE) se encerrará sempre às 23h59min [...]. (GOIÁS, 2013, [s.p.]

Portanto, está explícito o que se pretende dizer de fato quando se afirma que “há uma urgência em superar uma proposta curricular fragmentada e despertar para a busca da qualidade da aprendizagem em nosso estado” (GOIÁS, 2013, [s.p.]). Para que não parem dúvidas acerca do que se deva entender por princípio de qualidade, é o próprio documento que faz o arremate:

Além disso, a Secretaria de Estado da Educação realizará auditoria permanente para conferência dos dados. Caso seja constatada fraude em uma unidade educacional, todos os professores regentes, coordenadores pedagógicos e integrantes do grupo gestor dessa unidade perderão o direito à parcela semestral do bônus. (GOIÁS, 2013, [s.p.]

A cartilha “Programa Reconhecer, o Mérito é Seu” (GOIÁS, 2013, [s.p.]) apresenta o Currículo de Referência como “[...] instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”. Contudo, o que se tem de fato é a instituição da obrigatoriedade de um fazer docente centrado na aula em sua perspectiva mais limitada, intervalo de tempo altamente regulado, no qual se deve transmitir, segundo a racionalidade seriada, um conjunto de informações sem conexão histórica e destituídas de qualquer sentido de universalidade ou transcendência.

Contraditoriamente, o mesmo documento que apresenta o “Currículo de Referência” como orientação, atrela a entrega de planos de aula, segundo as determinações de forma e conteúdo nele expressos, como condição para o recebimento de bônus por parte de professores, coordenadores e corpo dirigente das escolas.

O próprio SIGE dispõe de programas que vão indicar se houve ou não a inserção diária dos dados pelas escolas e se os e-mails e outras comunicações foram acessadas a cada dia. Da mesma forma que o trabalho dos professores, a atuação do Grupo Gestor para a bonificação do Reconhecer será permanentemente avaliada por equipes das Subsecretarias Regionais de Educação e do Núcleo de Orientação Pedagógica da SEDUCE. (GOIÁS, 2013, [s.p.]

Subverteu-se o espírito de cooperação, fundamental à organização do trabalho pedagógico, ao promover como princípio uma atmosfera de conflito contínuo em virtude da vigilância total advinda da conversão de todos os profissionais em polícias de seus pares, ou seja, de si próprios. Como a lógica da ideologia do mérito não consegue e não pode assegurar “premiação” a todos, é necessário criar um sistema de disputa interna e de controle extremo no interior das instituições de ensino<sup>2</sup>.

Por outro lado, toda essa articulação possibilitou a transferência direta de recursos públicos para grupos privados diversos. Cita-se apenas como exemplo os contratos que desde 2011 vêm sendo celebrados com empresas de consultoria como a própria Bain&Company, com gráficas particulares especializadas em produção de materiais didáticos complementares e mesmo com a grande indústria de eletroeletrônicos, por meio de seus representantes, donos de cadeiras cativas nos grandes fóruns mundiais em defesa do sistema de acumulação de capital.

O projeto *One Laptop per Children (OLPC)* foi apresentado ao governo brasileiro, em janeiro de 2005, no Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça. Ainda no mesmo ano, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e detalhar a proposta de implantação do programa. (ECHALAR, 2015, p. 53)

A Contrarreforma da Educação Básica goiana, como em praticamente todos os Estados que vêm seguindo as diretrizes da organização “Todos pela Educação”, tem como característica importante a compra de pacotes do tipo conteúdos/técnicas de ensino-aprendizagem. Só o “Pacto Pela Educação” em Goiás, por exemplo, vem movimentando milhões com a contratação do Programa do Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação do Estado de Pernambuco (ICE – Brasil), com a aquisição de cadernos didáticos como o *Roteiro de Didática Aplicada – RODA* e a compra de *laptops* compatíveis com os modelos sugeridos pelo projeto *One Laptop per Children*, o mesmo que ressoa explicitamente nas estratégias do Plano Decenal de Educação aprovado em 2015/2025.

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final

da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014, [s.p.]

Assim sendo, a partir do caso goiano, pode-se afirmar que se está diante de uma grande ação de reordenamento fiscal, travestida de reforma político-pedagógica. É o que anuncia todo o movimento que marca a segunda fase da implantação do “Pacto”. No apagar das luzes de 2014, sob o argumento da necessidade de racionalização do aparelho estatal, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUCE/GO), por força da Lei n.º 18.687, de 3 de dezembro de 2014, foi transformada em uma grande secretaria de Estado, passando a centralizar, além dos recursos da educação, as verbas destinadas à cultura, ao esporte e ao lazer (SEDUCE/GO). Para o gerenciamento da superestrutura orçamentária, foi escolhida ninguém menos que a sra. Raquel Teixeira, membro da Comissão Técnica da Organização “Todos Pela Educação”, ex-deputada federal, ex-presidente da Fundação Jaime Câmara e agente diretamente ligada ao grupo econômico que desde a fundação de Goiânia vem se empenhando na hipertrofia do partido de classe burguesa no Estado. Portanto, uma coluna (intelectual orgânica) de ponta do bloco histórico que historicamente faz da sociedade política goiana guarida de seus interesses.

A partir dessa reestruturação, o governo do Estado de Goiás criou as condições materiais necessárias para a privatização do sistema de ensino via Organizações Sociais – OSs. No final do ano de 2015, ainda sob a forma de balão de ensaio, o projeto começou a ser defendido nos principais veículos de comunicação social, criando, assim, uma atmosfera favorável para sua aprovação. Dessa forma, a despeito dos protestos do meio acadêmico, de parte do quadro de professores e das ocupações das escolas por estudantes da rede estadual, o projeto foi aprovado em questão de semanas e a SEDUCE divulgou o Chamamento Público n.º 001/2016, para contratação das ditas Organizações Sociais. Nem mesmo os questionamentos do Ministério Público Federal e Estadual foram suficientes para demover a Secretaria da ideia de transferir para empresários toda a administração de unidades de ensino do Estado, incluindo no pacote o direito de contratar professores via CLT e a transferência direta dos recursos destinados ao custeio e à manutenção para os cofres privados<sup>3</sup>.

O relatado acima é uma prova clara de que a discussão da qualidade e da preservação do bem coletivo não está em questão, mas sim o interesse do ente público em financiar a reprodução do sistema

de acumulação do capital, por meio da combinação de terceirização e redução dos investimentos em educação. Tanto é verdade que mesmo com a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte gastando com cada aluno R\$ 338,90 (conforme Stecca (2016)), o edital que convoca as Organizações Sociais define que o custo por aluno deverá variar em torno de R\$ 250,00 a 350,00 reais, e que um dos critérios para a escolha das Organizações Sociais será a capacidade de aproximação do menor valor. Dando prioridade a esse tipo de questão, a mesma Chamada Pública não enfrenta o debate do processo pedagógico, do papel do professor e da formação integral do aluno. Ou seja, reduz-se a questão da qualidade da educação à ditadura do econômico e dos resultados obtidos pelos testes padronizados. Não era a discussão da qualidade da escola pública que estava em questão na pauta da SEDUCE, mas, sim, a reprodução da tese da eficiência, pela qual supostamente se faz “mais com menos”.

Nesse sentido, pode-se perceber que, no campo das políticas educacionais em Goiás, os debates e ações giram em torno da privatização via concessão, da entrega das escolas para Polícia Militar, de um metodologismo centrado no superdimensionamento das técnicas de ensino, na aposta em aprendizagem individualizada e na patologização do fracasso escolar.

Tomando de empréstimo a análise de Singer (2012), o caso em questão corresponde a um movimento que engrossa o conjunto de mudanças das últimas duas décadas, que devem ser entendidas como materialização de reformismo fraco, que reproduz e faz avançar as contradições brasileiras. São resultados do pragmatismo “político”, da governabilidade a qualquer preço e do Estado de exceção que se instaurou entre nós, sob a forma de “reforma gradual e pacto conservador”. A dificuldade neste momento é que esse processo se nutre da produção da cultura do ódio, do transbordar do caldo fascista que historicamente permeia as práticas sociais brasileiras e da explosão de manifestações que de forma assustadora têm revelado a desagregação social e a intolerância materializadas não só nas ruas, mas também na mídia e nas redes sociais. São sintomas de um tempo no qual a ausência da política e dos movimentos sociais passou a rejeitar o sistema político e, por assim dizer, isolá-lo da sociedade e aceitá-lo apenas a partir de ativismos judiciais – são os tempos sombrios da Contrarreforma.

## **SEM A PRETENSÃO DE ENCERRAR: O DILEMA DE TENTAR CONCLUIR**

Ainda que toda a inspiração panfletária dos arautos do juízo final tenha sido pródiga em produzir odes em louvor ao consenso universal

da sociedade civil virtuosa, ao culto do reino do fim dos conflitos de toda a natureza, especialmente de classe, as primeiras décadas do século XXI não têm feito cerimônia em provar que o sujeito político ainda não se deu por vencido. Ou seja, continua em movimento e permanece vigilante em sua missão de produzir, na incontrolável dinâmica do real, as condições para se projetar como humanidade.

A base material dominante cria as ideias dominantes, mas, contraditoriamente, também fertiliza as condições para que letras e melodia se articulem em coros dissonantes, ainda que marginais. A ação de classe que fertiliza o nascimento de organizações como o “Todos Pela Educação”, que, por sua vez, cria as condições concretas para a aprovação de projetos de reestruturação do Sistema Público de Ensino em “parcerias” com as secretarias estaduais de educação, ou mesmo a estranha redefinição dos marcos legais do “Plano Nacional de Educação”, ao mesmo tempo em que sugere uma espécie de consenso em torno dos princípios de classe burguesa, fomenta, entre os movimentos sociais, protestos, manifestações e ocupações de escolas, aquilo que Löwi (2014) define como centelha criativa.

O conluio dos representantes nacionais dos grandes grupos econômicos locais, ávidos por converter a experiência formativa brasileira em instrução mediada pelo princípio da submissão do trabalho ao capital, fomenta entre os estudantes o sentimento criativo, a contraordem e a insubordinação, consolidando uma ação coletiva de afirmação dos dois grandes princípios sociais e políticos: “[...] primeiro, o princípio republicano da educação – a educação é pública; segundo, o princípio democrático da educação – a educação é um direito” (CHAUI, 2016, p. 16).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a contradição e o conflito continuam vivos e, a menos que produza um novo projeto societal, baseado em novas relações de produção, tende a permanecer. A despeito dos consensos de um tempo histórico que produzem organizações como a “Todos Pela Educação” e as Organizações Sociais em Goiás, a realidade vem confirmando que é a dinâmica mágica da produção da mercadoria que produz as ilusões, as visões parciais e, por assim dizer, toda a sorte de desentendimentos, inclusive o conflito fundamental. Não é a negação idealística das classes que elimina o conflito. Ele é inerente ao sistema produtivo, que guarda como segredo a divisão dos homens entre proprietários dos meios de produção e executores de tarefas.

As ocupações das escolas públicas por alunos e professores contrários às parcerias de gestão entre governo e Organizações Sociais, processo em curso em Goiás e nascido como produto de mais um capítulo

do conflito entre capital e trabalho, é a confirmação e a atualização dos sujeitos políticos. Deve ser compreendido como um potencial inovador, raio em manhã de sol, que, por meio da insurgência cidadã contra a ideia de sociedade civil “virtuosa” e da transição negociada que formatou o consenso administrado por cooptação desde meados dos anos 1985, vem revelando a contradição da democracia brasileira e tornando patente o fosso entre o sistema político e a sociedade.

Sendo assim, mesmo no calor dos fatos ainda por se desenrolar, é importante esboçar tendências e alguns achados que o atual momento da luta social pelo direito à escola já anunciam. O debate sobre o papel das Organizações Sociais na educação talvez seja aquele de maior relevância na política de privatização dos bens públicos nas últimas décadas no Brasil. Refletir sobre esse fenômeno social é importante não só pelos impactos que produz em matrizes pedagógicas, mas fundamentalmente, porque se trata de um particular histórico que expressa a materialização de importantes tendências silenciosas de privatização do público, nascidas nos anos 1990 e, aparentemente, mesmo que do ponto de vista hegemônico, irreversíveis.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. **A Nova Educação em Goiás**. Site da Rádio Fonte FM. 2012. Disponível em: <<http://fontefm.redefonte.com/2012/01/18/artigo-do-apostolo-cesar-augusto-no-jornal-diario-da-manha-a-nova-educacao-em-goias/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BAIN & COMPANY BRASIL. Quem Somos. Site da instituição. [2016?]. Disponível em: <<http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/who-we-are/index.aspx>>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB– Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, n. 125)

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Decreto n.º 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 16 out. 2016.

CHAUÍ, M. Sociedade Brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult**, Edição 209, p. 8-17, 2016.

CRUZ, J. A. **Organizações Não-Governamentais, Reforma do Estado e Política no Brasil: um estudo com base na realidade de Goiás.** 2002. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação Docente para a Inclusão Digital via Ambiente Escolar: o PROUCA em questão.** 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRA, W. Mudanças, de forma geral, provocam resistência. *Jornal O Popular*, Goiânia, Edição 77/22524, Seção Agenda, 2015.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Lei n.º 17.402/2011, de 6 de setembro de 2011, que institui o Bônus de Estímulo à Regência.** Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2011. Disponível em: <[http://www.gabinetcivil.goiias.gov.br/leis\\_ordinarias/2011/lei\\_17402.htm](http://www.gabinetcivil.goiias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17402.htm)>. Acesso em: 16 out. 2016.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. 2013. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1sl.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Programa Reconhecer, Educação o Mérito é Seu.** Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://www.sec.go.gov.br/documentos/cartilha%202012.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 6, 2002.

LIMA, G. Educação mobiliza Agenda Goiás em Catalão. *Jornal O Popular*, Edição 77/22524, Seção Agenda, 2015.

LÖWY, M. A Centelha se Acende na Ação: a auto-educação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo. *Revista Educação e Filosofia*, v. 28, n. 55, p. 27-38, 2014.

MONTENEGRO, I. Educação mobiliza Agenda Goiás em Catalão. *Jornal O Popular*, Goiânia, Edição 77/22524, Seção Agenda, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Métodos Inovadores de Ensino.** Site da organização. [2016?]. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/todos-os-projetos/130/metodos-inovadores/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

PEIXOTO, T. Educação Mobiliza Agenda Goiás em Catalão. *Jornal O Popular*, Goiânia, Edição 77/22524, Seção Agenda, 2015.

OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. S. (org). **A Era da Indeterminação.** São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, B. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Revista Lua Nova*, n. 45, p. 49-95, 1998.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SINGER, A. **Os Sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STECCA, K. Gestão das Escolas Públicas em Perspectivas. **Jornal UFG**, ano X, n. 77, p. 10-11, 2016.

VIANNA, Luiz Werneck. **A Revolução Passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

## NOTAS

<sup>1</sup> Gramsci tomou como referência histórica a Reforma Protestante para elaborar o conceito de Reforma Passiva, e a Contrarreforma Católica para a Contrarreforma Burguesa, em meados do século XX.

<sup>2</sup> O Governo do Estado de São Paulo, que desde 2008 vem desenvolvendo suas políticas educacionais a partir da ideologia da meritocracia, vem demonstrando que políticas dessa natureza, em médio prazo, negam inclusive a lógica de reprodução do capital. Isso porque o processo que cria a norma de comportamento também possibilita os mecanismos de subversão (conversão da organização do fazer docente em treinamento, transformação da avaliação em testes internos de obtenção de médias etc.) No limite, isso acaba por promover uma curva ascendente nos índices e, por consequência, a necessidade de destinação cada vez maior de recursos para o custeio das premiações. Como a sanha acumulativa do capital impede a crescente conversão de recursos públicos para o custeio do Estado social, a alternativa acaba sendo o calote ou a revelação da ilusão, conforme matéria do sítio G1 São Paulo, em 9/3/2016: “O governo estadual de São Paulo cancelou o pagamento de bônus por mérito aos professores da rede. É a primeira vez, desde 2008, quando o bônus foi criado, que deixará de ser pago”.

<sup>3</sup> O chamamento para OSs interessados em administrar as escolas do Estado, em uma primeira fase incluiu 23 escolas, chegando a 200 até o final do ano de 2016. Assim, Goiás, que até a data da chamada pública não possuía sequer uma única Organização Social especializada em administração de escolas, após a publicação, passou a contar com nada menos que 21 OSs, criadas às pressas e, portanto, sem a menor estrutura para desempenhar a tarefa, conforme reconheceu a própria Secretaria de Educação. Acuada pelos movimentos sociais e pelo questionamento do Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação foi obrigada a recusar temporariamente todas as propostas apresentadas, alegando que nenhuma das Organizações possuía as condições mínimas exigidas.

**Submetido:** 10/02/2016

**Aprovado:** 15/03/2017

**Contato:**

Álcio Crisóstomo Magalhães

Escola Superior de Educação Física e

Fisioterapia do Estado de Goiás

Av. Anhanguera, n. 3228 - Setor Leste Universitário

Goiânia | GO | Brasil

CEP 74.643-010.

## ARTIGO

# POR ALGUMA POÉTICA NA DOCÊNCIA: A DIDÁTICA COMO CRIAÇÃO

JULIO GROPPA AQUINO\*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

SANDRA MARA CORAZZA\*\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

MÁXIMO DANIEL LAMELA ADÓ\*\*\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

**RESUMO:** O presente ensaio tem como desafio perspectivar teoricamente a díade didática-criação, por meio da proposição da docência como um trabalho eminentemente poético. Uma série de pensadores – Gaston Bachelard, Paul Valéry e Jacques Derrida, entre outros – é estrategicamente mobilizada a fim de sustentar a hipótese de uma imanência poética a atravessar a prática docente, desde que esta seja concebida e efetivada por escritas e leituras na esteira de traduções transcriadoras. O lastro conceitual que sustenta a argumentação consiste na acepção de tradução, legada por Haroldo de Campos, e de *escrileitura*, proposta por Sandra Mara Corazza. As discussões encaminham-se para a defesa de um modo de conceber o trabalho didático como um arranjo incessante de gestos que amalgamam leitura, escrita e tradução, redundando em uma espécie de canto tradutório cruzado entre alunos e professores.

**Palavras-chave:** Docência. Poética. Didática. Tradução. Criação.

---

\*Doutor em Psicologia Escolar e Livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do CNPq. Integrante dos grupos de pesquisa: *Coletivo de pesquisadores sobre educação e relações de poder (CoPERP-USP)* e *Red de educación y pensamiento contemporáneo (RIEPCO)*. E-mail: <groppa@usp.br> .

\*\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do CNPq. Integrante dos grupos de pesquisa: *DIF - artistasgens, fabulações, variações* e *Escrileituras da diferença em filosofia-educação*. E-mail: <sandracorazza@terra.com.br> .

\*\*\*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante dos grupos de pesquisa: *DIF - artistasgens, fabulações, variações* e *Escrileituras da diferença em filosofia-educação*. E-mail: <maximo.lamela@ufrgs.br> .

## IN FAVOR OF A POETIC TEACHING: DIDACTICS AS CREATION

**ABSTRACT:** This article aims at approaching theoretically the relation between didactics and creation, by proposing teaching as an intrinsically poetic work. A set of thinkers – Gaston Bachelard, Paul Valéry and Jacques Derrida, among others – is strategically used in order to sustain the hypothesis of a poetic immanence acting within the teaching practice, as long as it is conceived and carried out by writing and reading in the wake of transcriptive translations. The theoretical axis that supports the argumentation consists in the concepts of translation, bequeathed by Haroldo de Campos, and of *readwriting*, proposed by Sandra Mara Corazza. The final discussions are dedicated to defend a way of conceiving teaching as a never-ending arrangement of gestures that merge reading, writing and translation, resulting in a sort of crossed translational chant between students and teachers.

**Keywords:** Teaching. Poetics. Didactics. Translation. Creation.

*O que cria em nós absolutamente  
não tem nome.*

Paul Valéry

Viver poeticamente o ofício docente: eis o desafio argumentativo do presente ensaio.

A tematização da poeticidade possível da docência oportuniza algo tão notável quanto temerário. Notável porque oferece a chance de vislumbrar um horizonte estético dilatador da experiência docente – horizonte, inobstante, precário, incerto e, no limite, improvável. Temerário porque tal potência expansiva, a par de sua difícil circunscrição empírica, pode ser contingenciada pelo abstracionismo contido no termo forte da equação aqui posta em jogo: a poética. Daí duas questões geradoras: Como honrar a docência, na medida das esparsas chances de uma existência capaz de fazer frente ao monocórdio *cogito* pedagógico? Como perspectivá-la poeticamente, mas sem mistificação?

Evocamos tal risco ao fazer coro com o poeta polonês Czeslaw Milosz (2003, p. 47), quando escreve: “sou um homem apenas, preciso de sinais visíveis, / me canso logo construindo as escadas da abstração”. Assim, julgamos necessária certa moderação quando se trata de estimar a magnitude da ação – a rigor, discreta – que somos capazes de levar a cabo no domínio educacional. Trata-se de uma prática ao mesmo

tempo específica e comum, à qual emprestamos, aqui, o sentido apaixonado de uma existência, seguindo Maurice Blanchot (2010, p. 179) ao se referir à relação viva de André Breton com o surrealismo: “pura prática de existência (prática de conjunto conduzindo seu próprio saber, uma teoria prática)”. Teoria prática concebida, portanto, como experiência coletiva ligada a uma época, e esta como “poder de suspensão e de interrogação que faz da época menos aquilo que dura do que o intervalo desregrando a duração” (p. 179).

Visando, assim, abrir caminho para uma mirada *desabstraída* da relação entre didática e criação, abdicamos de pressupor a existência de um devir poético em repouso na ação pedagógica, o qual seria deflagrado pela exploração de determinados recursos consoantes a um quimérico bem fazer expressivo, na batuta dos poetas. Convenhamos que eles nada têm a nos ensinar, mesmo porque a arte (ou a artistagem) que queremos na educação não é mera extensão daquela dos artistas (CAPRA; LOPONTE, 2016), mas de uma ordem outra que não se pode precisar, senão pressentir.

Ao recorrermos à noção de poética, tampouco pensamos que haveria qualquer coisa de elevado ou de visionário no trabalho literário *per se*; como se a palavra do poeta representasse, hoje, aquilo que o vaticínio do louco foi na Antiguidade. A escrita que se confunde com a vida – independentemente do gênero textual, aliás – é a sina daqueles que foram projetados para fora das coisas, para o outro lado do mundo e, de lá, emitem seus sinais vocais. Disso decorre que, ao compartilharmos certo regozijo com textos belos, também somos atravessados por alguma aflição e, muitas vezes, por um desespero cortante.

Na esteira da poeta portuguesa Adília Lopes (2007, p. 13), quando afirma “dia sem poesia / não é dia / é noite escura / mas a poesia / é noite escura”, sabemos que não há dia claro para aqueles docentes que se embrenham na tragicidade poética dos acontecimentos, visto que esta possui mais teor subtrativo do que cumulativo. Cientes de tais reservas optamos, aqui, por entabular um diálogo estratégico com o *modus operandi* poético, entendendo-o como algo que nos diz respeito, mas que não necessariamente nos ilumina ou nos acode quando deparamos com as interpelações de nosso ofício.

Nessa direção, mobilizaremos inicialmente duas passagens que nos parecem significativas no que diz respeito à tematização do fazer poético: Gaston Bachelard (1988) em *A poética do espaço*, texto de 1957, bem como Paul Valéry (1991b) em sua *Primeira aula do curso de poética*, proferida no Collège de France em 1938.

Bachelard (1988, p. 95) oferece algumas pistas para o nosso intento de pensar as chances de uma vivência poética da docência. Já na abertura de *A poética do espaço*, o epistemólogo francês, face à dificuldade de formular uma filosofia da poesia, reconhece de chofre: “Aqui, o passado de cultura não conta; o longo esforço para interligar e construir pensamentos, esforço feito em semanas e meses, é ineficaz. É preciso estar presente, presente à imagem no minuto da imagem”.

Para ele, o que conta é a instantaneidade irruptiva do poema, pois, em tal acontecimento manifestam-se forças não codificadas por nossos circuitos cognitivos adquiridos. Por isso, o pensador pretere a busca de causalidade da poesia em favor de sua ressonância e repercussão, isto é, a capacidade inextricável de a imagem poética fazer-se enraizar naquele que por ela é tocado. Com a poesia, é a própria atividade linguística que se vê abalada, uma vez que os poemas demandam a ultrapassagem de uma contemplação leitora, instaurando, desde logo, uma condição de emergência.

Ocorre que, por meio da poesia, o leitor se converte em um copartícipe da alegria da criação primeira daquele autor que está lendo, já que aquilo que ele lê lhe diz respeito: “Ao viver os poemas tem-se, pois, a experiência salutar da emergência. Emergência sem dúvida de pequeno porte. Mas essas emergências se renovam; a poesia põe a linguagem em estado de emergência. A vida se mostra aí por sua vivacidade” (BACHELARD, 1988, p.102).

Seguindo com Bachelard, haveria no agir poético da docência, a nosso ver, uma imprevisibilidade radical da palavra, a qual faria com que a cruzada discursiva cotidiana encontrasse um ponto de suspensão temporária, facultando aos que partilham do ato pedagógico uma experiência de liberdade, mesmo que fugidia.

Com Paul Valéry (1991b), por sua vez, deparamos com uma complexidade ainda mais engenhosa do trabalho poético. Em alguma medida, Valéry desponta como um antagonista de Bachelard, já que a experiência de ressonância entre o poeta e o leitor, evocada pelo epistemólogo, é, para Valéry, passível de uma incompatibilidade crispante. Ou seja, poeta e leitor não seriam extensões complementares um do outro, nem seus labores necessariamente convergentes. Isso porque o resultado de uma obra pode ser nulo ou negativo, ou, ao contrário, pode ensejar a apreensão de que o seu artífice é portador de uma força sobre-humana, que o isolaria do outro.

Seja como for, a existência da *obra do espírito*, tal como nomeada por Valéry (1991b), define-se nas bases de uma relação instável, na medida em que o desfecho do trabalho do produtor de uma obra

consiste, ao mesmo tempo, na origem do trabalho de seu consumidor, cabendo a este último operar a valoração da obra. Desta feita, o leitor de um poema, o espectador de uma peça ou o ouvinte de uma composição musical não é apenas alguém que sofre uma ação, mas que a torna sua, decretando-lhe mais vida – ou, não raro, uma morte seca.

O estado de emergência, aqui, não é o da linguagem, como quer Bachelard, mas o da própria obra, dada a imponderabilidade do seu destino. Trata-se, em suma, de uma espécie de transitividade generativa da criação, a qual só existirá como um ato rigorosamente duplo: de produtor a consumidor e vice-versa. Nos termos de Valéry (1991b, p. 193-194, grifos do autor):

Um poema sobre o papel nada mais é do que uma escrita submetida a tudo o que se pode fazer de uma escrita. Mas, entre todas as suas possibilidades, existe uma, e uma apenas, que coloca finalmente esse texto nas condições em que ele adquirirá força e forma de ação. Um poema é um discurso que exige e que provoca uma ligação contínua entre a *voz que existe* e a *voz que vem e que deve vir*. [...] É a execução do poema que é o poema. Fora dela, essas sequências de palavras curiosamente reunidas são fabricações inexplicáveis. As obras do espírito, poemas ou não, relacionam-se apenas ao *que faz nascer o que as fez nascer elas mesmas*, e absolutamente a nada mais.

Na perspectiva de um viver poético da docência, cabe recordar Jorge Luis Borges quando afirma que “o momento em que falo já está longe de mim”. O escritor argentino atribui tal ideia a Nicolas Boileau-Despréaux, em uma entrevista que concede a Roger Caillois em 1977 (CAILLOIS; BORGES, 1987, p. 30). A ideia que surpreendia Borges, ao evocar um movimento da poética em torno da leitura, fazia-o ressoar o que havia sido dito por Boileau-Despréaux, ao passo que este o faz a partir de diversas traduções feitas de Virgílio.

A evocação de Borges repercute os ecos da afirmação de que, no âmbito da linguagem, o que é produzido, antes de não pertencer a ninguém, a todos pertence. Aqui, esse ninguém é, sempre, o último leitor, ou seja, aquele que movimenta a leitura como um gesto que a incorpora também como escrita. Esta, apesar da proximidade daquele que lê-e-escreve, constitui-se num movimento pretérito e de tomada de distância, pois sempre oblitera e mantém em segredo algo da sua composição.

O momento em que lemos já está longe de nós, concluímos. Lançando mão dessa poética da leitura, tomamos esse momento ido como dependente de uma ou de várias traduções, que deixem essa leitura inscrita em algo ou em algum lugar. Pois, onde estão as palavras de Virgílio que ecoaram esse nosso dizer? Articulam os tal eco a uma superposição de vozes, fazendo a intertextualidade atuar como uma poética, a qual, por sua vez, é forjada por meio de traduções criadoras.

## A DOCÊNCIA COMO TRADUÇÃO

No escopo dos procedimentos didáticos de que inexoravelmente se vale, a vida docente é composta por movimentos de leitura e de escrita na agitação de traduções criadoras. Tal argumento torna-se possível desde que tomemos o fazer didático como criador e crítico – a reboque da concepção haroldiana de tradução (CAMPOS, 2013a) –, permitindo diversificar as possibilidades das matérias com as quais os professores travam contato. Advogamos, assim, em favor de uma didática que disponha – à docência e àqueles que a ela se encaminham – de um repertório que, de algum modo, vivifique essas matérias, levando o docente a sentir-se convidado a desejar educar, nos moldes de uma produção criadora. Trata-se, aqui, de tomar a didática como um modo atento de ler-escrever, instado por uma atenção que se confunde com a desmontagem e a remontagem da máquina de criação, encaminhando os professores, nessa operação, a entrarem na “fragílima beleza aparentemente intangível que nos oferece o produto acabado” (CAMPOS, 2013a, p.14).

A didática, igualmente portadora de uma frágil beleza, prefigura-se, assim, como um modo de pensar-fazer específico na e da educação; um modo que, como em uma fotografia – que sempre carrega seu referente –, nunca abandona algo de uma “repetição incansável da contingência” (BARTHES, 1984, p.15). Didática tautológica porque, justamente, a propriedade do seu fazer transforma a própria educação em matéria de pensamento, ou seja, uma educação que se dimensiona como pensamento enquanto o seu fazer é a própria significação. Esse fazer-pensar desenrola-se como criação e como crítica do agir docente, capaz de provocar encontros, desde os mais comuns e corriqueiros aos mais inusitados e paradoxais, nas transações com os alunos. Encontros que geram processos tradutórios quando, nas aulas, traduzimos, transcriando, as línguas e matérias das artes, das filosofias e das ciências (CORAZZA, 2016).

Nesse sentido, ao concebermos a especificidade do ato de educar como tradutório, especialmente nas dimensões do currículo e da didática, defendemos que essas traduções agem como criação-crítica, uma vez que se configuram como paralelismos das materialidades transcriadas.

Uma didática assim concebida é carregada, a um só tempo, de fragilidade e de fascínio. Ela toma o ofício do professor e suas práticas como estéticos, tendo em vista o fato de que toda tradução nasce da deficiência da sentença, ou seja, de sua insuficiência para

valer por si mesma: “Não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não linguagem” (CAMPOS, 2013a, p.3).

Desse modo, uma visão instrumental da didática é não somente contornada, mas descartada (CANDAUI, 1990). Se a tarefa precípua do professor é traduzir – tomando a concepção de Paz (2009) que aprender a falar é aprender a traduzir, bem como a de Valéry (1956) que escrever é traduzir –, trama-se aí uma urdidura em que a intertextualidade, evocada pela conjunção e pelo entrecruzamento de vozes que perpassa toda leitura, fala e escrita, converte-se em intervencionalidade (MONEGAL, 1986).

Tal intervencionalidade remete a uma passagem do *corpus* textual aos corpos dos poetas. Monegal refere-se à tradução do poema *Blanco* de Octávio Paz por Haroldo de Campos; tradução que transcria ao nos dar a ler a fórmula Blanco/Branco traduzida para *Transblanco*. O procedimento tradutório é, assim, aquele que faz passar do nível de uma simples interação textual e recriadora de um novo texto – intertextualidade – para um procedimento de mútua implicação entre os poetas e os tradutores, empenhados na urdidura de uma nova composição poética.

É fato que, como professores-pesquisadores em educação, somos constantemente convidados a prescrever modos de agir e de pensar entendendo-se, muitas vezes, tais prescrições como constituintes da didática. Contudo, essa modalidade de didática, ao estabelecer um modo de agir de antemão, estanca a vida, uma vez que deixa ao professoro compromisso de reter fluxos vitais, pois, somente desse modo, ele, supostamente, teria o controle ou a certeza de estar seguindo a prescrição correta para aquele determinado modo de agir.

Na contramão de tais expedientes, preferimos arriscar a conceituação da didática como tradução, interposta como uma dinâmica que provoca encontros no plano das intervencionalidades. O risco por nós assumido é o de escolher um norte ético-político que desautoriza a didática de sua mesmidade signíca, pelo simples fato de não propor mais respostas que agem no âmbito da *didatização*, à moda de simplificações generalizantes e de verossimilhanças inquestionáveis. Trata-se, de outro modo, de perspectivar a potência didática de um professor-tradutor que, tampouco, se interessa em levar a cabo modos homogêneos e homogeneizadores de relação com o conhecimento, mas que se aproxima da ideia de que a transcrição é capaz de proporcionar um conhecimento diferencial e transformador.

Nessa direção, retomamos o termo “didática” de modo rasurado, tal como operado por Jacques Derrida, ao instaurar uma economia da suplementaridade, a qual inscreve na palavra uma dupla

via, ou melhor, articula um funcionamento regulador de sua polissemia (SANTIAGO, 1976). Portanto, se a didática da tradução “reinterpreta – em termos de linguagem e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais – aquilo que é, por sua vez, produzido em áreas tão amplas, como aquelas que Deleuze e Guattari (1992) denominaram as três Caoides ou filhas do Caos: a ciência, a arte e a filosofia” (CORAZZA, 2016, p. 8), somos instados a considerá-la um modo de vida agenciador de encontros, por meio da tradução criadora. Em outros termos, um modo assíncrono e proliferante de lidar com o trabalho do pensamento; um modo contagante e contagioso de tomar a realidade apregoada pelos saberes como nossa própria ficção.

Assim configurada, a didática tradutória é investida de uma função poética (JAKOBSON, 1995), atuando como uma prática de estranhamento, ao se posicionar contra o dogma do servilismo epistêmico e pragmático, uma vez que toma o ato didático não como mediação comunicativa, mas como uma indistinção entre representação e representado, vinculando sua função a seu instrumento. Por esse motivo, a sua própria realização será sempre singular.

## MOVIMENTAR MATÉRIAS PELA ESCRILEITURA

Os princípios gerais da ação didática dispostos acima engendram algumas questões procedimentais: como operar de modo tradutório com matérias em movimento, embora amorfas, reunidas em um arquivo – concebido como suporte gerativo de pensamento? Como, a partir dele, produzir autoconhecimento e sabedoria de vida, sem quantificação paradigmática ou modelo racionalista totalizante?

Para começar, as matérias que selecionamos, por meio do currículo e da didática, não são contingenciadas por uma espécie de laicização, advinda do positivismo, feita sobre a doutrina religiosa da Graça, como se fossem dons sobrenaturais, distribuídos por um deus misericordioso, ou dados, fornecidos como um favor imerecido, emanados de alguma fonte salvadora, seja esta por essência filosófica, científica ou artística. Ao contrário, as matérias que tomamos, para com elas processar a docência, são compreendidas como uma espécie de carnadura do tempo e do espaço, sustentada, por sua vez, pela ossatura do arquivo, levando-nos a escutar mais o avesso das coisas e esperar o sentido a elas imanente do que induzi-los e armazená-los. Nesse empirismo renovado, não gnosiológico, mas transcendental (DELEUZE, 1988), o ato educativo converte-se em experimentação

pública do trabalho do pensamento, traçado pelo diagrama de forças das escrituras tradutórias e formalizado em arquivos transdisciplinares, transculturais, translinguísticos, transemióticos.

A propósito, Derrida (1991, p. 7) considera a leitura uma escrita da escrita: “Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo”. A leitura é, dessa maneira, um ato da suspeita, o qual, ao ativar uma economia do suplemento textual, conjugando-se com os seus excessos, margens, segredos e clausuras, resiste ao que há de manifesto e à pretendida profundidade de todo texto.

Leitura atenta ao detalhe, à dissimulação e àquilo que resta ali marginalizado. Pode-se, assim, ler entre as linhas e escrever sem linhas. Daí que um trabalho leitor dessa ordem impele-nos a adentrar os textos e a descosê-los em uma nova escrita, isto é, em uma ação transformadora das matérias originais: “Seria preciso, pois, num só gesto, mas desdobrado, ler e escrever” (DERRIDA, 1991, p.7).

A escrita passa a agir, então, como “extração, enxerto, extensão” (DERRIDA, 2001, p.79). Leitura ativa, que se torna leitura-escrita ou escrita-leitura (escrileitura, preferimos) devido ao caráter singular de sua função poética. Erigindo-se como um endereçamento possível ao arquivo do mundo para aqueles que não estão impedidos pela “prudência metodológica, normas de objetividade e baluartes do saber” (DERRIDA, 1991, p.7), a escrileitura é, assim, o *modus operandi* privilegiado da didática da tradução. Esta exige que ponhamos algo próprio em nossa leitura-escrita do arquivo do mundo, de modo que a autorreferencialidade arrebate o intertexto e a intervencionalidade aí dispostos.

Com Derrida (2001, p. 26), mais uma vez:

Nos limites em que ela é possível, em que ela ao menos, parece possível, a tradução pratica a diferença entre significado e significante. Mas, se essa diferença não é nunca pura, tampouco o é a tradução, e seria necessário substituir a noção de tradução pela de *transformação*: uma transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro. Não se tratou, nem, na verdade, nunca se tratou de uma espécie de ‘transporte’, de uma língua a outra, ou no interior de uma única e mesma língua, de significados puros que o instrumento – ou o ‘veículo’ – significante deixaria virgem e intocado.

Nesse sentido, a tradução não toma a interpretação como reduplicação nem comentário fiel das assertivas de algum pensador (PERETTI, 1989), uma vez que é necessário sempre reinterpretar a interpretação, tornando o ato de ler um gesto ativo e produtivo. Estratégia dupla do movimento de escrileitura trata-se de contornar a busca de um sentido último do texto e, conseqüentemente, da

suposta verdade ali embutida, ao se intervencionalizar com o arquivo do mundo. Em suma, sem arquivo não há tradução, nem invenção (ADÓ, 2013; AQUINO, 2016).

Desta feita, não concebemos apenas o arquivo como acervo, matéria, história, memória ou repositório. De modo mais incisivo, fazemos uso do arquivo como espaço, ou espaçamento, que intertextualiza, coordenando uma apropriação possível da tradição sem a busca de origens ou fins. Entendido como um suporte, o arquivo permite o arquivamento, uma vez que tanto produz como registra os acontecimentos: “Não há arquivo sem o espaço instituído de um lugar de impressão” (DERRIDA, 2001, p.8). O arquivo é, portanto, o que ficcionaliza passado, presente e futuro, provocando movimentos de abertura ao imprevisível e ao desconhecido.

## DOCÊNCIA TRADUTÓRIA: POÉTICA, FICÇÃO, ESTILO

Viver poeticamente a docência requer, como se vê, movimentar gestos que amalgamam leitura, escrita e tradução. Disso decorre que o ato pedagógico assim orientado não consiste em fazer exegese de autor, teoria, conceito ou texto, mas requer operações criadoras e críticas, tomadas precisamente como transcrições. Com Octavio Paz (2009), defendemos a ideia de que não há tradução que não seja uma operação literária, e, junto a Paul Valéry (1956), de que escrever é um trabalho de tradução, desde que haja, nesse ato, uma tomada de posição que coloque o próprio pensamento em uma dobra especular, por meio da qual ele mesmo percebe-se em processo de autocriação diuturna.

Com efeito, tratamos a docência como uma operação estreitamente vinculada ao trabalho da criação, que opera em processo de tradução permanente e, nesse sentido, como um exercício intensivo de pensamento. Esse exercício compactua, de algum modo, com aquele que nos foi legado pelo pensamento freireano, ou seja, admite e realiza uma ruptura com os esquemas verticais relacionados às ações voltadas à produção e à circulação do conhecimento. Pensamento que age na afirmação de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2012, p.76), considerando que esse mundo não é dado, mas será sempre lido com a linguagem que o concebe.

Esse exercício tradutório da docência consiste em um modo de colocar à mostra e, mais além, de enfatizar o próprio processo de construção e de criação do nosso mundo comum. Por isso, a necessidade de evidenciar a especificidade daquilo que criamos e como criamos,

na condição de professores, na medida em lidamos com diversas linguagens, tanto no âmbito do currículo quanto no da didática.

Afirmamos, assim, que a ficção é a nossa mais profunda realidade, pois falar em realidade é falar em ficção e também em metaficção. Desse modo, aquilo que chamamos real diz respeito a uma permuta com o ficcional. Podemos até mesmo dizer que a produção da realidade docente funciona como ação de uma ficção da ficção, que ativa materialmente um real de experiência inventiva.

No entanto, não rejeitamos o referente nem o consideramos uma realidade extralinguística, desde que, com a linguagem, não fazemos representação. Consideramos, de outro modo, que o itinerário de uma ruptura com a mediação representacional é constituído pela participação da linguagem como constituinte e constituidora de um real, ao passo que, na representação, é necessário que algo preencha o lugar de uma identificação. Com o ato identificatório ocorre, necessariamente, um distanciamento daquilo que foi identificado, uma vez que toda identificação só é possível mediante a classificação e a categorização de elementos previamente classificados, ou seja, conhecidos. Para identificar, é necessário reconhecer aquilo que identificamos, por meio daquilo que o diferencia ou o iguala, num rol de classificações – as quais não são o real, mas, simplesmente, modos de lidar com a constituição de realidades.

Nesse caso, a docência tradutória atua na ordem metaficcional, dispondo a ação docente em uma forma complexa, a qual envolve a multiplicidade dos componentes de sentido. Procurando desdobrar o processo de produção de sentido que há na experiência produzida pelas linguagens mobilizadas no terreno escolar, a docência tradutória admite que escrever, ler, pensar, praticar aulas é sempre traduzir, na mesma medida em que essa tradução se comporta como uma ação poética, materializada como realidade e produção de sentidos.

Parece-nos, assim, que aprender a ler-escrever nada mais é do que um exercício de estilo (DELEUZE, 2003), o qual, de fato, funciona “para submeter a língua a um processo de variação contínua com vistas a transformar quem escreve e quem lê” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 170). Exercício de estilo que encaminha o professor a lidar com equívocos, incompletudes e enigmas, tratando-os como acontecimentos que constituem, justamente, um domínio informe (CORAZZA, 2013) por onde a docência passa e opera.

Ocorre que somente existe leitura-escrita criadora quando há uma destinação, um apelo a pensar, produzido com as (e pelas) matérias

irradiadas pela obra, desembocando na tradução de uma nova obra. Como afirma Juranville (1987, p. 394): “Só podemos ler o destino produzindo uma nova obra, inventando [...] na qual a verdade da obra original é apreendida, mas necessariamente transformada em verdade parcial”.

Aquilo que a obra oferece às nossas escrituras, sempre tradutórias e transcriadoras, não é um significado consistente, um sentido determinado, um mundo compreensível, mas uma abertura estilística que ultrapassa tudo isso e, inclusive, a própria obra. Como diz Blanchot (apud JURANVILLE, 1987, p. 395):

[...] entre o livro que ali está e a obra que nunca está ali de antemão, entre o livro, que é a obra dissimulada, e a obra, que só pode afirmar-se na espessura presentificada dessa dissimulação, uma ruptura violenta, a passagem do mundo onde tudo tem mais ou menos um sentido, onde há obscuridade e clareza, a um espaço onde, falando com propriedade, nada tem sentido ainda, mas para o qual tudo o que tem sentido remonta como que em direção a sua origem.

Por isso, o trabalho tradutório de escrita-leitura na docência abre passagem para algo mais além dos seus próprios limites. As fantasias (BARTHES, 2005) autorais de ler, escrever e traduzir são as molas propulsoras do ato de pensar do professor, que não reconstitui sentidos já atribuídos, nem se apega ao nome do autor ou da obra (supostamente acabados), tampouco reflete a gravidade e o peso dos dados que mobiliza, mas destaca as aberturas, impessoais e violentas, para as suas existências. Tanto o autor e a obra, como as matérias aí em trânsito, são sempre parciais e provisórios. É por isso que, diz Juranville (1987, p.399), “a invenção se propaga e toda teoria se reorganiza”.

Perscrutar a didática tradutória como transcrição, no sentido poético e criador, torna-se um exercício de observação de nossas práticas docentes cotidianas, que lidam com matérias curriculares e *anleiras* (CORAZZA, 2012), bem como suas repercussões no mundo e nas relações. Trata-se de criar diferentes maneiras de constituir observações, que sejam materializáveis em escrituras, de modo a produzir relações de afecção com o que conhecemos e, especialmente, para abrir o campo de nossa produção àquilo que dele difere.

Com James Wood (2012, p. 63), podemos afirmar que a literatura é diferente da vida, uma vez que a vida é cheia de detalhes, “mas de maneira amorfa, e raramente ela nos conduz a eles [...]. A literatura nos ensina a notar melhor a vida; praticamos isso na vida, o que nos faz, por sua vez, ler melhor o detalhe na literatura, o que, por sua vez, nos faz ler melhor a vida”.

É importante ressaltar que, ao falarmos em literatura, não nos referimos à instituição literária, nem a suas classificações em gêneros,

cânones, economia, institucionalização de nomes de autores etc. O que nos interessa é tratar da escrita-leitura ao modo literário, ou melhor, tendo “a questão da linguagem pensada como o âmago do ato literário” (MACHADO, 2000, p.12).

Assumindo nosso ofício no escopo da tradução criadora, admitimos, portanto, a potência da linguagem ao modo de Borges, tal como referido por Piglia (2006, p. 28):

Talvez o maior ensinamento de Borges seja a certeza de que a ficção não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem a lê. A ficção também é uma posição de intérprete. Nem tudo é ficção (Borges não é Derrida, não é Paul de Man), mas tudo pode ser lido como ficção. Ser borgeano (se é que isso existe) é ter a capacidade de ler tudo como ficção e de acreditar no poder da ficção. A ficção como uma teoria da leitura. Podemos ler filosofia como literatura fantástica, diz Borges, ou seja, podemos transformar a filosofia em ficção mediante um deslocamento e um erro deliberado, um efeito produzido no ato de ler.

A concepção borgeana da leitura seria, em nosso entendimento, uma tradução criadora efetivada ao modo de Valéry (1955), quando este lê o *Discurso do Método*, de René Descartes, como se fosse um romance, demonstrando uma “disposição para ler, segundo o interesse e a necessidade”. Trata-se de ler conforme uma “inclinação deliberada para ler mal, ler fora do lugar”, e, com esse erro, “relacionar séries impossíveis” (PIGLIA, 2006, p.27).

## A DOCÊNCIA COMO CANTO TRADUTÓRIO

Se insistimos na tese de uma relação imanente entre leitura-escrita que se perfaz como tradução criadora, é porque nos interessa afirmar a didática como uma ação singular que provoca encontros, os quais acolhem a força vital da criação. A partir desses encontros, constrói-se uma rede ininterrupta de conexões e de contágios com tudo aquilo que se dispõe como fascínios de outra ordem: um *sim não* como resposta, um *talvez* incerto que perdura e que, por isso mesmo, podemos chamar de potencial (ADÓ, 2013).

Entendemos, assim, a proposta de uma didática da tradução (CORAZZA, 2013; CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2015) como um modo factível de lidarmos com a urgência, sem chance de procrastinação, de forjar uma vida outra na educação, franqueando as condições de desacabrunhar a vontade de potência de educar já presente em nós:

É essa vontade de potência que estimula os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento educacional, fazendo nossa profissão ser vivida como poesia e

dotando-a de uma disposição trágica: isto é, da capacidade que temos de nos decidir politicamente pela responsabilidade vital de educar (CORAZZA, 2016, p.2-3).

Como tradutor, o professor não se obriga a transpor o conteúdo literal, autêntico ou verdadeiro das matérias consideradas originais, sejam elas científicas, filosóficas ou artísticas; logo, não realiza cópia, dublagem, fingimento ou validação textual. Tampouco medeia, rouba ou deixa-se escravizar por essas mesmas matérias. No entanto, cultiva uma saudável empatia com elas. Isso porque, “se, por um lado, a tradução deve prosseguir sendo ligada à matéria-fonte e, assim, manter, em algum grau, a sua equivalência de código ou de sentido; para que esta mesma matéria seja revitalizada, a tradução tem de transcriá-la, porque não pode não fazê-lo” (CORAZZA, 2016, p. 11).

Tais experimentações afirmam-se como efeitos de uma força plástica que atravessa o ato docente, operando, analogamente a Valéry (1991a), pela *voz que existe* em cada professor; *voz* que é materializada, no currículo, pelas escolhas das matérias e traduções que delas executa, as quais, a seguir, dispõe didaticamente em um jogo dramático nas aulas, a fim de que se convertam em chamamento de uma *voz que vem, que deve vir*, e que já não será mais a sua, nem a das vozes das matérias de partida – um canto, talvez.

De modo análogo, Guimarães Rosa (1937, s.p.) assim compreende as forças intervenientes no trabalho poético:

O poeta não cita: canta. Não se traça programas, porque a sua estrada não tem marcos nem destino. Se repete, são ideias e imagens que voltam à tona por poder próprio, pois que entre elas há também uma sobrevivência do mais apto. Não se aliena, como um lunático, das agitações coletivas e contemporâneas, porque arte e vida são planos não superpostos mas interpenetrados, com o ar entranhado nas massas de água, indispensável ao peixe – neste caso ao homem, que vive a vida e que respira arte. Mas tal contribuição para o meio humano será a de um órgão para um organismo: instintiva, sem a consciência de uma intenção, automática, discreta e subterrânea.

No caso do professor-tradutor, ele se instala na zona cinzenta entre a fonte e o alvo das obras. Via suas experimentações tradutórias, ele interconecta as duas polaridades do processo pedagógico, possibilitando, com isso, que uma nova obra venha a se compor. A bem da verdade, esta será a sua obra. Disso decorre que, para as fontes primeiras que mobiliza, o professor-tradutor será, então, um consumidor empenhado, sem jamais pleitear ser um porta-voz fidedigno delas; para os alunos, será apenas mais um autor em risco. Seu canto será sempre sincopado, não sincrônico, por vezes cacofônico, de modo que um gesto docente que mereça tal designação

exigirá um esforço desmedido de autoexposição e de disponibilidade para um encontro desarmado com o outro. Senão, a experiência pedagógica vê-se transformar rapidamente em fetiche comunicacional ou, tanto pior, passatempo informativo, atingindo, desse modo, seus estertores ético-políticos. (AQUINO, 2014, p. 184).

Entre a copiosidade do arquivo do mundo e o sopro humano contido na melodia transcriadora, o professor-tradutor não conhecerá o abrigo do seu tempo. Está fadado aos eternos recomeços, posto que se desgarrou do rebanho ecolálico dos seus contemporâneos. Seu canto, sempre a capela, aspira ao pássaro, não à orquestra, mas os ruídos do seu próprio tempo são, antes, o que capturam a sua atenção. Novamente com Guimarães Rosa (1937, s.p.):

E o incontentamento é o seu clima, porque o artista não passa de um místico retardado, sempre a meia jornada. Falta-lhe o repouso do sétimo dia. Não tem o direito de se voltar para o já-feito, ainda que mais nada tenha por fazer. A satisfação proporcionada pela obra de arte àquele que a revela é dolorosamente efêmera: relampeja, fugaz, nos momentos de febre inspiradora [...] Uma tortura crescente, o intervalo de um rapto e um quase arrependimento.

Aqui, as composições tradutórias possíveis do professor interceptado pela força da poética abdicam por completo da obstinação da glosa simplificadora em favor da forja de um estilo didático irrepetível. Uma assinatura, em suma. Recusando-se a se deixar confinar na condição de um mero atravessador do pensamento alheio, o professor-tradutor vale-se das matérias com que travou contato em sua jornada particular (e não somente aquelas sob sua jurisdição disciplinar), como um suporte generativo do trabalho tradutório. E, mediante o conjunto de fontes que escolheu transcriar, toma tais matérias como pontos ora de ancoragem, ora de desvio do próprio pensamento.

Só assim o professor passa a possuir aquilo que oferece ao mundo. Ou seja, se optou por fazer alguma gentileza intelectual aos outros, que o faça com o próprio chapéu. Eis do que trata a tradução transcriadora:

Equivalência e paralelismo de um lado, substituição e criação de outro, essa é a ambivalência da nossa experiência profissional. Jogo complexo de tensão e equilíbrio, onde ninguém ganha, a não ser a renovação do mundo, a revitalização do processo civilizatório e a reinvenção das existências (nossas e alheias). Jogo arriscado, formado de transposições e de rupturas das elipses que nas matérias permanecem. Jogo realizado em um tabuleiro, situado entre a letra morta de cada matéria (que carrega sentidos supostos) e a sua letra inédita, conflituada e dotada de originalidade (CORAZZA, 2016, p.14).

Os acentos, as lacunas, os arranjos improváveis, os cacoetes, enfim: eis as marcas do timbre da voz de um professor-tradutor, cuja existência – gerada pela força de empuxo do currículo e levada ao

limite nas aulas – é requisito para que o pensamento alheio ganhe alguma forma e vazão. Nessas condições, aprender dá-se como prova testemunhal de uma espécie de ato íntimo, não obstante, infinitamente aberto, de um professor que “canta com voz divina entre ruínas”, como escreve Álvaro de Campos (PESSOA, 1986, p. 369).

Conclui-se, assim, que não poderemos existir, no plano ético-intelectivo, sem a trilha aberta pelos sinais vocais emitidos por um professor, aos quais retribuímos na medida dos nossos pulmões – algumas vezes, com um murmúrio; outras, comum estrondo.

Residiria, nesse canto tradutório cruzado, a poética possível do ato, da experiência e, mais ainda, da própria existência docente? Seria esta a pequena arte que tanto buscamos na educação?

## REFERÊNCIAS

ADÓ, M. D. L. **Educação potencial**: autocomédia do intelecto. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, J. G. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 179-200, jan.-abr. 2016.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. Tradução Remberto Francisco Kuhnen; Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores.)

BARTHES, R. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, R. **A câmera clara**: nota sobre fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BLANCHOT, M. O amanhã brincalhão. In: BLANCHOT, M. **A conversa infinita 3**: a ausência de livro, o neutro, o fragmentário. Tradução João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2010. p. 179-199.

CALLOIS, R.; BORGES, J. L. Diálogo fugaz. **Vuelta Sudamericana**. Montevideo. Maio, 1987.

CAMPOS, H. de. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (org.). **Haroldo de Campos – transcrição**. São Paulo: Perspectiva, p. 01-18, 2013a.

CANDAUI, V. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1990.

CAPRA, C. L.; LOPONTE, L. G. Ditos sobre professor-artista. **XI ANPED SUL**– Reunião Científica Regional da ANPEd: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. In: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/>

CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, 2016.

CORAZZA, S. M.; RODRIGUES, C. G.; HEUSER, E. M. D.; MONTEIRO, S. B. Didática da tradução: transcrições do currículo no Projeto Escreleituras. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24. n. 56, p. 317-335, maio-ago. 2015.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, J. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JURANVILLE, A. **Lacan e a filosofia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LOPES, A. **Caderno**. Lisboa: & Etc., 2007.

MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MILOSZ, C. **Não mais**. Tradução Henryk Siewierski e Marcelo Paiva de Souza. Brasília: Editora da UNB, 2003.

MONEGAL, E. R. Blanco/Branco: Transblanco. In: CAMPOS, H.; PAZ, O. **Transblanco**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, p. 11-17, 1986.

PAZ, O. **Traducción**: literatura y literalidade. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PERETTI, C. de. **Jacques Derrida**: texto y desconstrucción. Barcelona: Anthropos, 1889.

- PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- PIGLIA, R. **O último leitor**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ROSA, J. G. Discurso de Guimarães Rosa. **Revista da Academia Brasileira de Letras**, v. 53, ano 29, p. 261-263, 1937. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/guimaraesrosa.html#magma>>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- SANTIAGO, S. (org.). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VALÉRY, P. O homem e a concha. In: VALÉRY, P. **Variedades**. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, p. 97-110, 1991a.
- VALÉRY, P. Primeira aula do curso de poética. In: VALÉRY, P. **Variedades**. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, p. 187-200, 1991b.
- VALÉRY, P. **Variations sur lês Bucoliques**. Paris: Gallimard, 1956.
- VALÉRY, P. Pensamento vivo de Descartes. In: DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. Tradução Maria de Lourdes Teixeira. São Paulo: Martins Editora, 1955.
- WOOD, J. **Como funciona a ficção**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

**Submetido:** 19/12/2016

**Aprovado:** 04/04/2017

**Contato:**

Julio Groppa Aquino  
Av. da Universidade, 308  
Depto. de Filosofia da Educação e  
Ciências da Educação - Cidade Universitária  
São Paulo | SP | Brasil  
CEP 05.508-040

ARTIGO

## UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO ALUNO TRABALHADOR ACERCA DE SUA EVASÃO: CASO ESPECÍFICO DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UEM

LUCIANO FERREIRA\*

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campo Mourão - PR, Brasil

RUI MARCOS DE OLIVEIRA BARROS\*\*

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá - PR, Brasil

**RESUMO:** Objetivamos, neste artigo, relacionar a evasão do ex-aluno do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e sua necessidade de trabalhar, à luz da teoria de Michel Foucault, utilizando-nos de enunciados proferidos pelos próprios alunos evadidos. Para tanto, levantamos os dados oficiais da UEM acerca da evasão no curso de Matemática entre os anos de 2003 a 2013, buscamos e analisamos trabalhos científicos que tratam do objeto evasão e aplicamos uma entrevista com 26 evadidos. O objetivo da pesquisa, além da verificação das representações que os evadidos têm da sua evasão e sua necessidade de trabalhar, é incitar uma discussão crítica das representações do maior envolvido com a evasão, uma vez que as representações mostram sua subjetividade. Pretendemos descrever quais são os sujeitos evadidos e em que discurso estão inseridos. Almejamos dar voz aos sujeitos excluídos. Podemos afirmar que “sujeito evadido” se constitui em seu próprio discurso.

**Palavras-chave:** Evasão. Trabalho. Discurso. Curso de Matemática. Foucault.

### DISCOURSE ANALYSIS OF STUDENTS-WORKERS ON SCHOOL TRUANCY: A SPECIFIC CASE IN THE MATH COURSE

**ABSTRACT:** School absenteeism of ex-students in the Math course of the State University of Maringá, Maringá PR Brazil, and the need to work are related from the point of view of Foucault's theory, through their own statements. By collecting official data of the university on truancy in the Math course between 2003 and 2013, we sought and analyzed scientific

---

\*Doutor em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pesquisador do Grupo de Estudos Foucaultianos da UEM- GEF e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática de Campo Mourão – GEPEMCaM. E-mail: < luciano.mat.mga@gmail.com > .

\*\*Doutor em Matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos USP. Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM. E-mail: < rmobarros@uem.br >

papers that address the evasion object and applied an interview with 26 escapees. The objective of the research, scientific papers and correlated documents were harvested on school truancy. Besides verifying the representations that truants have of their activities and their need to work, this paper instigates a critical discussion on representations involved in truancy. In fact, representations reveal their subjectivity. This research intends to describe the truants and in which discourse they are inserted so that the excluded subjects may have their own voice and opinion. “Truants” are made up by their own discourse.

**Keywords:** truancy. work. discourse. Math course. Foucault.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos um sujeito, que é o aluno evadido do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Veremos sua relação com o curso que iniciou e não concluiu. Mostraremos a íntima relação entre a necessidade de trabalhar e sua evasão, por meio de enunciados dos próprios alunos. Para isso, utilizamos a teoria da análise de discurso, fundamentada em Foucault (1985, 1995, 2001, 2004, 2008, 2013) e seus comentadores.

O objeto de pesquisa deste artigo é a evasão. Existem vários conceitos para evasão e distintos modelos teóricos e metodológicos para o estudo deste fenômeno. Porém, nesta pesquisa, ela será tratada como objeto de estudo. Consideremos, portanto, sua definição mais geral, que é quando o aluno inicia e não conclui seu curso.

Nosso objetivo geral é: **compreender a constituição do sujeito evadido do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá e a oscilação da subjetividade e da objetividade desses alunos a partir das práticas discursivas acerca de sua evasão e sua necessidade de trabalhar representadas nos seus enunciados.** Ou seja, desejamos descrever a história que não é contada pelos documentos, mas sim, contada pelos alunos evadidos do curso de matemática da UEM.

Sendo assim, questionamos: Qual a relação do “sujeito evadido” com curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá? Como ele, “sujeito evadido”, enxerga a relação da sua evasão com seu trabalho? Em que prática discursiva o “sujeito evadido” se insere?

Além das questões e do objetivo supracitados, pretendemos incitar uma discussão crítica acerca das representações por parte de todos os envolvidos com a evasão do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá.

## 1. CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesta pesquisa utilizamos parte do pensamento do filósofo Michel Foucault (1926 a 1984), pois concordamos com Fischer (2001) e acreditamos que tal teoria possa contribuir para pesquisas em educação, que é o caso desta investigação. Ao discutir o tema evasão do curso de matemática da UEM pretendemos colaborar com a educação e especial com a Educação Matemática.

Segundo Fischer (2001, p. 197) existe uma “[...] contribuição desse referencial foucaultiano, tanto teórico como metodológico, para as pesquisas em educação, nas quais que se pretende analisar discursos”. Sendo assim, esse referencial sustentará esta pesquisa nos dois aspectos: teórico, ao usar conceitos da teoria de Foucault para interpretação dos dados; metodológico, para buscar regularidades e dispersões nos enunciados proferidos em uma escavação arqueológica da problemática da evasão do curso de matemática da UEM.

O termo “discurso” é um dos temas centrais da obra de Foucault. A ideia de discurso na *episteme* clássica e a oposição entre ser o discurso e o ser humano são preocupações citadas por Foucault em sua obra *Arqueologia do Saber*. No entanto, neste artigo, partimos de sua definição mais geral de que o discurso “é composto por um número limitado de enunciados (instruções) para as quais você pode definir um conjunto de condições” (FOUCAULT, 2008, p. 132-133).

Levamos em conta, as condições do aluno evadido, os caminhos segundo os quais o ex-aluno por meio de seus enunciados se insere em um discurso e sem os quais ele pode incorrer em situações que não mais o legitimarão a ser sujeito deste discurso. Neste artigo, os alunos evadidos do curso de matemática da UEM serão sujeitos de sua própria história, por meio de suas falas.

Para remeter e explicar a teoria de discurso é necessário responder a seguinte questão: **o que é enunciado?**

Enunciado, para Foucault (2008), não é uma unidade construtiva do discurso, não é uma palavra, uma frase, uma proposição lógica, uma fala ou coisa do gênero. Enunciado, para ele, é uma função de existência de signos (escritos, falados, gestuais) e pode ser alvo de interesse da busca por significado naquilo que está registrado pelos signos. Em sua obra *Arqueologia do Saber*, encontra-se:

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles - em outras palavras, formular sua lei de repartição (FOUCAULT, 2008, p. 37).

Percebemos isso em nosso *corpus* de pesquisa. Um exemplo é a dispersão do enunciado “o curso de matemática não é para aluno trabalhador”, tal enunciado começa a descrever o objeto evasão por meio desta dispersão.

O enunciado, necessita sempre de um suporte sensível para que exista, necessita de uma materialidade (suporte auditivo, textual, gestual), ou seja, o enunciado sempre estará em um conjunto de signos. Mas ele não é o conjunto de signos, também não se constitui por agrupamento lexicográfico ou puramente temático como descrito nas quatro hipóteses levantadas por Foucault (2008). Para tal possibilidade é necessário que prestemos atenção em alguns atributos básicos do enunciado:

[...] **um referencial** (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); **um sujeito** (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um **campo associado** (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); **uma materialidade** (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização)(FOUCAULT, 2008, p.130, grifo nosso).

A série de enunciados captados nas entrevistas tem uma relação com alguns discursos vigentes na universidade e que são “preocupações” de pesquisadores na área da educação. Existe o discurso de que a universidade, professores e alunos, normalizam a evasão no curso de matemática e da área de exatas em geral, aceitam isso como natural.

Pretendemos, com a pesquisa, descrever a função enunciativa a partir do que dizem os ex-alunos sobre sua própria evasão, para depois especificar qual posição esse sujeito ocupa.

Descrever um enunciado, portanto, [...] é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (FISCHER, 2001, p. 202).

Ao retomar o objetivo desta pesquisa, que é descrever o discurso do sujeito evadido do curso de matemática da UEM e a relação entre sua evasão e seu trabalho, julgamos necessário esclarecer que na Análise de Discurso aqui utilizada “o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições e das práticas do sujeito nos discursos” (FERNANDES; ALVES JÚNIOR, 2009, p. 113).

Nesta análise, destacaremos os processos de subjetivação, que se referem ao modo como o próprio homem (sujeito evadido do

curso de matemática da UEM) se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito/objeto, aluno/ex-aluno. Os processos de objetivação, por sua vez, dizem respeito ao modo como o sujeito pode se tornar um objeto para o conhecimento, como este sujeito vê sua evasão não por si, mas sim pelos outros (professores, familiares, instituição, curso etc.).

A evasão será compreendida por nós como manifestação de subjetividade, em seu antagonismo com a universidade, ela resulta na saída do indivíduo do curso universitário antes de se formar. Na realidade, tem-se um embate de desejos (sentimentos): a vontade *versus* a impossibilidade de se formar. Nesse momento, define-se a evasão e justifica-se a saída do curso e/ou da universidade.

Fernandes (2011) explica a subjetivação como o processo constitutivo dos sujeitos, salienta que o processo de produção da subjetividade possibilita, no sentido foucaultiano, a objetivação. “Considerando que os modos de subjetivação produzem sujeitos singulares, devem-se procurar mostrar, por meio da análise dos discursos, os procedimentos mobilizados para a produção da subjetividade e, conseqüentemente, dos sujeitos”, Fernandes (2011, p. 15).

Os ex-alunos se inserem em algumas práticas discursivas e são objetivados nos discursos dos outros, por exemplo, nos discursos contidos nos documentos da universidade, que falam da evasão. Pretendemos analisar alguns modos de objetivação dos ex-alunos e como estes últimos tomam isso para si, sendo subjetivados por discursos exteriores a eles.

Por objetivação entendemos o jogo (discursivo) entre objeto (evasão) e indivíduo (ex-aluno). Essa prática discursiva aparece quando se relacionam o objeto e o “sujeito”. Ela caracteriza uma identidade, sendo que por vezes o sujeito evadido crê ter os predicados de objeto, ou seja, ser o evadido que os “outros” falam.

Deixamos claro que quando tratamos o ex-aluno como “sujeito evadido”, estamos considerando certo indivíduo que se inseriu em certo discurso. O ex-aluno não é o sujeito do discurso ainda, porém pode vir a ser.

## 2. CAMINHOS DA PESQUISA

A escolha de uma pesquisa qualitativa possibilita a detecção e apreensão de elementos necessários para descrevermos o “sujeito evadido”. Pretendemos estudar a relação entre evasão e trabalho do

ex-aluno, por meio de seus enunciados. Essa abordagem permeia o campo das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001).

Os procedimentos metodológicos realizados foram:

- A. análise documental – com a colaboração da administração da UEM, obtivemos informações específicas acerca dos matriculados e desistentes no curso de matemática no período abrangido pela pesquisa (2003-2013). De posse desses relatórios, fizemos uma apreciação de: número de alunos evadidos (719 evadidos); número de alunos matriculados; número de alunos formados; disciplinas cursadas pelos evadidos; séries nas quais houve a evasão; grade curricular do curso etc.
- B. pesquisa bibliográfica – paralelamente à análise documental, realizamos um recorte em pesquisas científicas que trataram a evasão, montamos um “pequeno” arquivo em busca de regularidades que permeiam o tema e que serviu como apoio para elaboração das questões da entrevista. Tal arquivo também colaborou, em parte, para nossa análise.
- C. contato e entrevista com a população alvo – após obter o número de evadidos (719) no período de 2003 a 2013, entramos em contato com 50 deles, destes 26 se dispuseram a colaborar com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimentos Livres e Esclarecidos;
- D. transcrição – as entrevistas foram transcritas, procuramos não deixar escapar nenhuma informação pertinente que pudesse servir para desvelar o problema da evasão. Mantivemos, com isso, a fidelidade à fala dos alunos evadidos;
- E. análise de discurso de Foucault – de posse de todos os enunciados proferidos pelos alunos evadidos e apoiados na literatura foucaultiana, tecemos considerações para esclarecer as relações entre a necessidade de trabalhar e a evasão. Consequentemente, fez-se uma aproximação da análise de discurso com a Educação Matemática.

O ambiente da pesquisa é o curso de matemática da UEM, criado em 1970 e implantado em 1971. Atualmente (2016), o curso é composto pela licenciatura, com 3419 horas/aula e pelo bacharelado, com 3045 horas/aulas. Funciona no período integral e noturno.

Nosso trabalho foi compor cadeias de enunciados, capturados em diferentes cronologias e, em meio à dispersão de acontecimentos, buscar as regularidades e ao mesmo tempo identificar as rupturas. Para realizar essa escavação arqueológica, buscamos o “sujeito evadido”, por meio de produções de relatos escritos e orais (via entrevista) sobre a sua experiência. Esses relatos compõem o *corpus* da pesquisa analisado neste artigo.

## 2.1. ANÁLISES DOCUMENTAIS

A partir do momento que decidimos pesquisar a evasão no curso de matemática da UEM, buscamos auxílio da administração da universidade e obtivemos vários “documentos” do curso, históricos e contatos telefônicos dos evadidos, históricos do curso, ementas e projetos político-pedagógicos do curso.

## 2.2. RECORTE EM PESQUISA CIENTÍFICA: SÍNTESES DOS DOCUMENTOS

Sabemos da impossibilidade de rastrear todo o arquivo,<sup>1</sup> porém entendemos essa fase como a busca de regularidades acerca do objeto evasão.

O critério de agrupamento dos documentos do arquivo foi: trabalhos encontrados no domínio público e banco de teses e dissertações da Capes com as palavras-chave “evasão escolar” publicados no Brasil, nos últimos 30 anos. Ressaltamos que não tratamos de tudo que foi dito ou escrito sobre evasão, pois temos consciência de que isto não é possível. Consideramos apenas trabalhos com regularidades acerca da evasão no ensino superior. Os documentos selecionados estão na Tabela 1, a seguir:

**TABELA 1.** Quantidade de trabalhos pesquisados

Tipos de trabalhos	Entre 1990 a 2000	Entre 2000 a 2010	Após 2010	Total
Teses	1	3	4	8
Dissertações	2	5	2	9
Artigos	1	14	5	20
Documentos	2	2	2	5

## 2.3. DESCRIÇÕES DOS SUJEITOS

Tomamos o cuidado na escolha dos entrevistados. Por exemplo, dos 719 evadidos nos onze anos pesquisados, a grande maioria evadiu-se no primeiro ano do curso. Sendo assim, das 26 entrevistas

utilizadas nesta pesquisa, 15 foram feitas com alunos que se evadiram no primeiro ano do curso. A tabela 2 faz a identificação dos alunos, por série de matrícula e anos de entrada e saída do curso, datas e horas das entrevistas e motivos do desligamento segundo a UEM.

**TABELA 2.** Identificação dos alunos, datas das entrevistas e motivos, segundo a UEM

<b>ID</b>	<b>Série, ano de entrada e saída</b>	<b>Data e hora da entrevista</b>	<b>Motivos da evasão</b>
A1	1º ano 2008 - 2010	28/07/2014 às 18h05min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A2	4º ano 2000 - 2005	03/08/2014 às 19h05min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A3	2º ano 2009 - 2013	29/07/2014 às 16h50min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A4	1º ano 2013 - 2013	29/07/2014 às 17h27min	MATRÍCULA CANCELADA PELA UEM
A5	1º ano 2011 - 2013	29/07/2014 às 17h43min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A6	1º ano 2011 - 2013	29/07/2014 às 18h40min	MATRÍCULA CANCELADA PELA UEM
A7	2º ano 2009 - 2013	29/07/2014 às 18h51min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A8	2º ano 2011 - 2013	29/07/2014 às 19h00min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A9	1º ano 2010 - 2012	29/07/2014 às 19h30min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A10	1º ano 2011 - 2012	30/07/2014 às 18h00min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A11	1º ano 2010 - 2012	30/07/2014 às 17h28min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A12	2º ano 2008 - 2012	30/07/2014 às 18h40min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A13	1º ano 2011 - 2012	06/08/2014 às 17h52min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A14	2º ano 2008 - 2012	06/08/2014 às 18h32min	MATRÍCULA CANCELADA / REPROVAÇÃO POR FALTAS EM 2 PERÍODOS

A15	1º ano 2012 - 2012	06/08/2014 às 18h50min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A16	2º ano 2007 - 2012	11/08/2014 às 17h20min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A17	2º ano 2008 - 2012	11/08/2014 às 17h30min	MATRÍCULA CANCELADA / REPROVAÇÃO POR FALTAS EM 2 PERÍODOS
A18	1º ano 2008 - 2012	11/08/2014 às 17h40min	MATRÍCULA CANCELADA / REPROVAÇÃO POR FALTAS EM 2 PERÍODOS
A19	4º ano 2006 - 2012	11/08/2014 às 18h00min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A20	1º ano 2010 - 2012	11/08/2014 às 18h20min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A21	1º ano 2011 - 2012	11/08/2014 às 18h30min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A22	1º ano 2011 - 2012	11/08/2014 às 18h50min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A23	1º ano 2011 - 2012	11/08/2014 às 19h10min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A24	3º ano 2001 - 2003	13/08/2014 às 17h15min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO
A25	2º ano 2001 - 2003	13/08/2014 às 17h40min	MATRÍCULA CANCELADA POR ABANDONO
A26	1º ano 2002 - 2004	13/08/2014 às 18h30min	CANCELOU MATRÍCULA NO CURSO

#### 2.4. ENTREVISTA

A entrevista foi elaborada na modalidade semiestruturada. Ela continha questões fechadas ou estruturadas, a fim de direcionarmos a entrevista, isto é, fazemos com que o ex-aluno falasse de sua passagem pelo curso. Por outro lado, com as questões abertas, proporcionávamos aos entrevistados discorrer livremente sobre o objeto.

Uma característica desta pesquisa foi o registro devotado daquilo que foi falado pelos entrevistados. Para Minayo (2007, p. 69), “o registro fidedigno, e se possível ‘ao pé da letra’, das entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada”. A gravação da entrevista, segundo a

autora, é um dos instrumentos que garantem a fidedignidade. Nossas entrevistas foram feitas todas por telefone<sup>2</sup> e gravadas. Adotamos as estratégias de Minayo (2007), transcrevendo-as na íntegra sem que dado algum fosse alterado ou omitido.

Asseguramos aos entrevistados seu anonimato e obtivemos seu livre consentimento. Eles foram designados apenas por atributos gerais que permitam a simbolização A1, A2, A3,..., A26, conforme consta na Tabela 2. Assim, conseguimos a constituição do *corpus* da pesquisa. Ressaltamos a importância, da descrição e interpretação dos fatos de discursos, pois existem pontos de convergência entre a pesquisa de tipo qualitativa e a análise histórica que nos propomos a escrever.

Para a análise das entrevistas, separamos as questões em dois grupos.

Para as questões 1, 2 e 3, que são questões mais abertas, fizemos uma análise coletiva dos enunciados. Analisamos todos os entrevistados (26 ex-alunos), identificamos regularidades discursivas, que apontaram para as práticas discursivas dos ex-alunos em suas manifestações regulares de subjetividades, e verificamos em que discursos estes entrevistados se inserem.

Para a questão 4, fizemos uma análise individual, olhamos especificamente as respostas da questão 4, ex-aluno por ex-aluno. Nessa questão, analisamos apenas os sujeitos de A1 a A9. Os temas abordados na questão 4 foram extraídos de outras pesquisas que tratavam o objeto evasão e alguns influenciados pela experiência profissional dos autores. Sendo assim, nossa entrevista ficou da seguinte maneira:

Questão 1) Você se lembra dos motivos que o/a levaram a prestar o vestibular para o curso de matemática?

Questão 2) Você pode comentar alguns que o/a impediram de continuar o curso de matemática?

Questão 3) Você gostaria de retornar ao curso de matemática, hoje ou em um futuro próximo? (Sim ou não)

a. Se sim: Você pode me dizer se isso lhe traria algum benefício?

b. Se não: Você pode me dizer alguns motivos para não querer continuar o curso de matemática?

Questão 4) Falarei alguns temas ou assuntos e gostaria que comentasse se eles tiveram alguma relação com a impossibilidade de você se formar no curso de matemática. Você pode me dizer se eles foram determinantes ou se não houve relação com o fato da interrupção de seu curso. Tudo bem?

- a. Com relação ao trabalho, houve alguma relação?
- b. Com relação ao tempo dedicado ao estudo das disciplinas?
- c. E com respeito ao tempo dedicado às aulas semanais?
- d. E com respeito ao tempo dedicado às aulas semanais?
- e. E com relação ao tempo para terminar o curso? Você tinha previsões?
- f. Houve problemas financeiros?
- g. Com relação ao estímulo pessoal, você teve estímulos? Houve falta de estímulos?
- h. Com relação aos pré-requisitos teóricos das disciplinas cursadas, o que você pode me dizer?
- i. Acerca da motivação para terminar o curso de matemática, você pode me dizer se houve relação disso com a interrupção?
- j. Houve problemas familiares que dificultaram sua permanência no curso?
- k. Com relação a transporte ou deslocamento até a UEM, o que você pode me dizer?
- l. Em relação aos vínculos com os professores do curso que você conheceu, tem algo a me dizer?
- m. E as dependências físicas (construções, mobiliários e equipamentos), elas tiveram alguma relação com a impossibilidade de continuar seu estudo no curso?
- n. Houve a tentativa de fazer outro curso?
- o. Tem algum outro motivo que você se lembrou de e que não foi citado?

### 3. RECORTE DO ARQUIVO EM BUSCA DE REGULARIDADES

Percebemos que os discursos produzidos sobre os evadidos apresentam certa regularidade, que é visível em trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, que tentam traçar a identidade desses sujeitos. Almejamos realizar uma investigação diferente das existentes. Para isso, nesta seção, mobilizaremos memórias advindas de diversas formações discursivas, extraídas das experiências como aluno e professor e das pesquisas já realizadas acerca do objeto evasão, como uma superfície de emergência e convergência de discursos que operam uma espécie de classificação dos sujeitos envolvidos neste fenômeno.

Inicialmente, foram pesquisadas 7 teses, 9 dissertações, 20 artigos e 8 documentos, porém para este artigo trouxemos recortes de 4 teses, 5 dissertações, 5 artigos e 1 documento, pois estes se inserem no discurso que o aluno trabalhador tem mais dificuldades de se graduar.

Na tese **Evasão do ensino superior de Física, segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**, Lima Júnior (2013) faz uma análise estrutural, identifica que alunos pertencentes à classe popular ou classe dominante são igualmente propensos a evadir-se ou concluir o curso. Para Lima, a análise estrutural permitiu afirmar que os alunos da classe dominante são mais predispostos a sair do curso em direção a carreiras mais prestigiadas, enquanto os alunos da classe popular tendem a se evadir por fracasso escolar. Em seus registros de pesquisas, os alunos questionam por que não podem ter bolsa e trabalhar ao mesmo tempo.

Na tese **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática**, Santos (2012) indica sete motivos que causaram a evasão discente do curso de licenciatura em matemática de uma IES pública localizada no Estado de Minas Gerais, no período de 2000 a 2009. Dois desses motivos são, segundo a autora, externos ao curso: dificuldades financeiras, com conseqüente necessidade de trabalhar e desvalorização da profissão docente. Os outros motivos são internos ao curso: organização curricular; metodologia de ensino adotada pelos formadores; critérios de avaliação adotados; dependências e a não aprendizagem de conteúdos matemáticos; e finalmente, a ausência de integração da universidade com a educação básica.

Na tese **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**, Belletati (2011) tem como preocupação central a elitização das universidades públicas, aponta como demandas às docências a necessidade de reflexões sobre a função social da universidade e sobre a baixa representatividade de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis, especialmente, em cursos mais “privilegiados”.

Biazus (2004), em sua pesquisa **Sistema de Fatores que Influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**, após criar e testar o mecanismo estatístico para identificar fatores da evasão, o autor se depara com enunciados contendo exemplos de fatores internos e fatores externos, como por exemplo, condições financeiras desfavoráveis dos alunos. A evasão ligada com condições

financeiras está intimamente relacionada à necessidade de trabalhar, que impossibilita a conclusão de sua graduação.

Na tese **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**, Gomes (1998) detecta que uma das razões para deixar o curso é a relação de trabalho e universidade. Destaca ainda que a história tem mostrado o quanto é elitista a universidade brasileira, tanto no ingresso quanto na permanência. Gomes (1998) fecha sua tese com a seguinte frase:

Tais considerações me levam a defender a tese de que ex-alunos das licenciaturas não são evadidos nem fracassados, pois são trabalhadores, são críticos, são corajosos ao buscarem novas opções antes do término dos cursos, ao contrário de tantos que se formam e vão trabalhar em atividades diferentes, lamentando-se, muitas vezes por não terem alterado suas decisões anteriormente (GOMES, 1998, p. 154).

Na dissertação **Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel**, Castro (2013) fez um estudo nos cursos de licenciatura da Unioeste - campus de Cascavel e destacou a regularidade de que a evasão é relacionada com a questão do trabalho do acadêmico.

Na dissertação **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**, Baggi (2010) analisa a produção teórica que aborda a evasão e sua relação com a avaliação no ensino superior, entre o fim da década de 1990 a 2009. A regularidade encontrada por Baggi foi que a desigualdade social, aparece direta ou indiretamente em todos os estudos, do ensino fundamental ao ensino superior como causa da evasão.

Na dissertação **Evasão nos cursos superiores de tecnologias: a percepção dos estudantes e seus determinantes**, Scali (2009) assume como objetivos: identificar e analisar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia, a partir da percepção do aluno evadido e analisar o percurso acadêmico do estudante posterior à evasão. Segundo a autora, seus dados indicaram que os principais motivos de evasão foram: definição de curso de ingresso (50,0%), localização da instituição (36,4%), formação e atuação profissional do tecnólogo (25,0%), condições relacionadas ao trabalho (18,2%) e condições financeiras (18,2%). Sobre o percurso acadêmico posterior à evasão, 77,2% dos respondentes já haviam se graduado ou ingressado em outro curso/instituição.

Na dissertação **Do encontro ao desencontro: fatores relacionados à procura de cursos de EaD em psicologia e à posterior evasão**, Ramminger (2006), indicou que a falta de disciplina

para estudar e autonomia são uma das causas da evasão; outra causa é o tempo para se dedicar aos estudos; a desmotivação também aparece como causa da evasão; as dificuldades com os conteúdos, materiais e trabalhos das disciplinas; as dificuldades técnicas e de comunicação com o grupo também são causas importantes. Apesar do foco principal desta dissertação ter sido a EaD, a autora apresenta enunciados já reproduzidos neste recorte do arquivo, que poderemos revê-los mais adiante neste artigo como “*a não adequação no tempo de estudo*” subjetivação do sujeito em justificar sua evasão.

Na dissertação **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**, Kira (1998) Concluiu que existem várias causas para evasão do curso de pedagogia da UEM, citou como causas principais: o próprio curso e a ação docente; a ênfase dada à questão do trabalho e que a maioria dos evadidos não possuía nenhuma identificação com o curso.

No artigo **Evasão na educação superior: uma temática em discussão**, Cunha e Morosini (2013) relacionam causas que denominamos gerais, quais sejam: deficiências acumuladas na educação básica que levam a baixos resultados e repetidas reprovações em disciplinas; dificuldades em acompanhar o curso; opção por outros rumos; desmotivação; rebaixamento da autoestima; razões econômicas (condições relacionadas ao trabalho e às condições financeiras).

No artigo **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**, Lobo (2012) cita as causas detectadas: inadaptação do ingressante ao estilo do ensino superior e falta de maturidade; formação básica deficiente; dificuldade financeira; irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES; mudança de curso e mudança de residência.

No artigo **Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período**, Mello (2007) considerou que os estudantes que trabalhavam tinham menores possibilidades de ingresso. Entre os que não trabalham, somente pouco mais de um quarto não avançam para o ensino superior. Entre os que trabalhavam, procuravam trabalho ou que começaram a trabalhar no decorrer da pesquisa, menos de um terço prosseguiram os estudos. O artigo se insere no discurso que a “Universidade não é para alunos trabalhadores”, este discurso circula e resiste, apesar do meio acadêmico não aceitá-lo como deles.

No artigo **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**, De Leon e Menezes-Filho (2002) apresentam uma análise descritiva dos indicadores e determinantes da reprovação. Na análise descritiva, os autores verificam que, ao longo das séries, há um processo seletivo entre as faixas econômicas, menor renda maior evasão. Para o avanço escolar, acontece o contrário, a diferença entre as faixas de renda aumenta sensivelmente após a conclusão do ensino médio, justamente quando as vagas no ensino público não são mais plenamente disponíveis.

**Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG.** Neste artigo, Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1997) trazem resultados que segundo eles, desautorizam as interpretações simplistas habituais de que a evasão é devida basicamente ao despreparo e/ou desinteresse do estudante. Para Braga et. al, ainda que esses fatores possam ser responsáveis por uma parte da evasão, as informações disponíveis indicam que a parcela de culpa da universidade é pelo menos igual àquela que normalmente se atribui ao ensino secundário ou ao mercado de trabalho.

O documento de trabalho “**A evasão do terceiro grau em Curitiba**” é o resumo da dissertação de mestrado de Alberto Sánchez Paredes. O autor (1994) indica 12 causas principais, declaradas como responsáveis pelo abandono de praticamente 95% dos entrevistados, dentre as quais se destacam: a impossibilidade de trabalhar e estudar (UFPR); pouco envolvimento com o curso gratuito (UFPR); custo elevado do curso – dificuldade financeira (PUC-PR) e decepção com o curso – críticas (PUC-PR).

Para Fischer (2001, p.204) importante é “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise”. Nesse sentido, este recorte no arquivo nos mostra certa heterogeneidade discursiva nos trabalhos científicos que tratam o objeto evasão, corrobora com os resultados de Niquini, (2015, p.374) que observa

[...] entre os estudantes trabalhadores, sobretudo entre aqueles em condições menos favoráveis, menor motivação com os estudos, formação mais limitada, prejuízo no aprendizado e na progressão normal do curso e até no abandono da graduação.

Percebemos que o elemento unificador não é a evasão, mas as condições que a ocasionam, quer sejam internas às IES, quer sejam externas. O enunciado de que o trabalho do aluno é fator decisivo de sua evasão permeia todos os trabalhos aqui listados. Ou seja, existe um discurso de que trabalhar e estudar é muito difícil, algumas vezes impossível.

#### 4. ANÁLISE DO DISCURSO: ANALISANDO OS ENUNCIADOS DOS EVADIDOS

Para compreender a constituição do “sujeito evadido” questionamos: Qual a relação do “sujeito evadido” com o curso de matemática da UEM? Como ele, enxerga sua evasão e seu trabalho? Em que prática discursiva o “sujeito evadido” se insere?

As questões acima são teóricas, fez-se necessário adaptarmos esses questionamentos em perguntas compreensíveis aos alunos evadidos. Para as questões feitas na entrevista, baseamo-nos, portanto, nos elementos teóricos apontados por Foucault, e nas leituras em parte do arquivo que trata do assunto evasão, e as apresentamos como uma linguagem de uma pessoa não iniciada na teoria.

Em relação às questões da entrevista, podemos relacioná-las com nossas questões da pesquisa, por exemplo, na questão 1) procuramos entender: Porquê o indivíduo quis se inserir no curso de matemática? Quais eram seus desejos iniciais? No momento da escolha pelo curso de matemática, ele é subjetivado por algum discurso?

Na questão 2) almejávamos perceber: Como o indivíduo enxergava sua evasão ao relatar motivos que o levaram a evadir? Em que momento ele se discursiva se tornando sujeito do discurso?

Na questão 3) se busca ver, tanto no item ‘a’ quanto no item ‘b’, em que discurso o indivíduo se insere? Em que prática discursiva se insere, ao questionar a possibilidade de voltar para o curso? A resposta dada nessa questão permite explicar a visão que ele tem do curso?

Na questão 4) são apresentados elementos (motivos, causas, conseqüências etc.) extraídos dos discursos que tratam a evasão, com os quais pretendíamos despertar alguns saberes acerca da evasão que os entrevistados possuíam.

Ao analisarmos as respostas, refletimos acerca do sujeito em relação consigo mesmo, ou seja, em como se dá o processo de subjetivação e a representação do outro por esse que denominamos “sujeito evadido”. Esse foi o caminho para obtermos a história contada pelos alunos evadidos do curso de matemática da UEM.

No primeiro momento de nossa análise, retomamos Barbosa (2004, p.50)

Descrever, pois, a função enunciativa a partir do sujeito é descrever, especificar a posição que o indivíduo pode e deve ocupar para exercer a função de sujeito do enunciado. Essa posição, conforme exemplifica Foucault, pode ser idêntica à do autor da formulação, no caso de uma frase que, prefaciando uma obra, explica o porquê, o para que e as circunstâncias que justificam o estudo empreendido, ou pode ser uma posição de neutralidade, se aparecer numa proposição do tipo ‘duas quantidades iguais a uma terceira são iguais entre si’ (BARBOSA, 2004, p.50).

Antes de descrever a função enunciativa, em uma leitura inicial das respostas de cada questão, fizemos uma descrição dos elementos da função enunciativa (referencial, posição-sujeito, suporte material e campo associado). Tal procedimento nos permitiu compreender como os alunos evadidos, tornam-se ao mesmo tempo objeto e sujeito do e para o discurso. Para cumprir tais etapas interpretamos as sequências discursivas analisando um feixe de relações para, assim, entender sua singularidade, o que nos permite compreender como se constitui, discursivamente, a subjetividade do “sujeito evadido”.

A posição dos sujeitos, em todos os casos, é de um aluno fora do curso de matemática. Para essas análises, associamos ao campo de pesquisas científicas (que trazem enunciados de professores e alunos) acerca do objeto evasão, o objeto que serve de referencial e utilizamos a materialidade das entrevistas transcritas.

Neste artigo, analisamos apenas a questão 2 e a questão 4.

Já nos primeiros enunciados recortados das respostas da questão 2, percebemos como os sujeitos são subjetivados por um discurso da falta de tempo para estudar e da necessidade de trabalhar. Tais argumentações aparecem nos enunciados dos evadidos de maneira bem clara. Alguns não se reportam explicitamente à necessidade de auxílio financeiro, mas na dispersão dos enunciados cedidos por estes alunos evadidos, pode-se verificar esta regularidade.

A1: *Tempo!*

A3: *Rapaz, a falta de tempo para estudar mesmo né.*

A8: *[...] eu acho que assim, para fazer matemática tem que se dedicar somente a isso. [...] você tem que ter uma dedicação exclusiva.*

A9: *Assim, bom! Tem que ter muito tempo disponível para poder reforçar os conceitos matemáticos, precisa de muita dedicação.*

A18: *Tempo para me dedicar mais.*

A22: *A carga que a disciplina de matemática exige dos alunos é demasiado né, não só no empenho na sala, mas como fora de sala de aula também.*

Nos enunciados, a seguir, outros alunos falam explicitamente da necessidade de trabalhar, objetivando sua evasão por este motivo.

A3: *Trabalhava e [...] conciliar trabalho e estudo a gente acaba não conciliando ambos.*

A5: *Sim, em 2011 eu casei, e em 2012 passei no concurso da polícia, aí não deu para eu continuar, [...].*

A6: *É... por causa do meu trabalho.*

A12: *Trabalho, e a questão da dificuldade do curso.*

A22: *O curso de matemática era bem puxado, e eu já trabalhava na altura, e eu optei por fazer noturno né, [...]a gente via que estava se dando bem com o curso eram aqueles alunos que não trabalhavam.*

Esses enunciados se inserem no discurso da necessidade de dedicação integral aos estudos quando se quer fazer o curso de matemática. Esse motivo que determinou o abandono do curso é regular em outras pesquisas, como as de Ramminger (2006), Gomes (1998), Cunha e Morosini (2013), Santos (2012), Scali (2009) e Biazus (2004).

Apoiar-se no argumento de ter que abandonar o curso por precisar trabalhar é claro exemplo de subjetivação que, segundo Revel (2005, p. 82), é “um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”. Nesses enunciados, os ex-alunos usam um modo de objetivação para se tornarem sujeito do discurso, ou seja, “sujeito evadido”, justificando sua evasão.

Outra percepção que podemos detectar é que, os enunciados pertencem a uma mesma formação discursiva, sendo que ela se “caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato” (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Lembramos que subjetivar é diferente de afirmar, pois a subjetivação é o processo discursivo que resume uma série de enunciados. Essa subjetivação pode coincidir com aquilo que os discursos sobre ele trazem ou refutar esses outros discursos.

Se conseguirmos compreender que as práticas discursivas que aparecem nas entrevistas provêm das várias relações que admitem que determinadas coisas sejam proferidas e também dos efeitos de poder que perpassam os enunciados, concluiremos que os enunciados descritos anteriormente são considerados singulares, se apreendidos na relação do saber com o poder, isto é, por interesses que dão suporte para sua constituição e sua formulação. O ex-aluno do curso de matemática é objeto e ao mesmo tempo sujeito desse discurso.

Os enunciados da questão 4, estão inseridos em alguns “discursos”, entendidos como práticas permitem-nos historicizá-los, priorizamos aquilo que cada aluno evadido relatou a respeito da evasão. A nosso ver, tais discursos constituem os saberes de cada época e são a representação que eles têm de suas saídas do curso, por isso nossas interpretações são historicizadas e apoiadas em nossos referenciais. Lembramos que a análise desta questão será feita para sete sujeitos evadidos.

A1 é um aluno que passou pelo o curso de matemática entre os anos de 2008 a 2010, e não conseguiu sua promoção para segundo ano, segundo suas respostas para a questão 4 – o trabalho teve relação

direta com sua evasão, como A1 é empresário não conseguia conciliar o curso e o trabalho. A1 só se dedicava aos estudos de madrugada e cansado. Para ele, o curso de matemática era muito “puxado”: “A1: *Olha, eu fiz só o primeiro ano, mas era muito puxado, eu acho que era muita matéria para pouco tempo de aula né*”.

A2 é uma aluna que permaneceu no curso por seis anos, chegou ao último ano do curso e não conseguiu se formar. Ela afirma, como A1, que trabalhar e estudar era bem difícil: “A2: *Olha, eu também trabalhava viu, era bem difícil, era bem puxado, trabalhava o dia inteiro na escola aí ia direto para UEM, era bem difícil*”. Também é subjetivada por um discurso da falta de pré-requisitos teóricos que o curso de matemática exige a famosa “matemática básica”.

Conforme Fernandes (2011, p. 3) “Foucault refere-se à objetivação do sujeito como efeito da subjetivação, pelos saberes e pelos poderes que o envolvem”. Isso é nítido em A2, pois atribui sua evasão ao pouco tempo que dedicava às disciplinas, ou seja, professores, outros alunos, salientam que, para fazer matemática na UEM, deve-se dedicar mais tempo para o estudo, um discurso circulante no curso de Matemática.

A aluna A2, atribui sua evasão a problemas pessoais e, apesar de fazer nove anos da sua evasão, a aluna não tentou fazer outro curso superior, sendo uma evadida do sistema, com a idealização de voltar a fazer o curso que faltou tão pouco para terminar. É visível que a aluna salienta que sua saída foi por causas exteriores ao curso, e, mesmo com uma longa permanência (6 anos), ainda existe a vontade de se formar.

O ex-aluno que designamos como A3 iniciou sua formação em 2009 e evadiu-se em 2013, matriculado no segundo ano, com dependência em disciplinas do primeiro. O discurso corrente nas IES acerca desse “tipo” de aluno é que ele “não dá conta do conteúdo”, ele “é fraco em matemática”, etc. Percebemos que esse tipo de discurso se aplica a A3, mas que ele não o aceita. A3, ao discorrer sobre a sua evasão, relata a sua falta de tempo para estudar foi um dos motivos de sua evasão, seu trabalho é a grande causa de sua evasão. A3, ao ser questionado sobre o “estímulo”, volta a falar acerca da falta de tempo “A3 *Também não, autoestima eu tinha, eu só não tinha tempo mesmo para estudar cara*”.

A5 é um aluno que permaneceu no curso por três anos e não se promoveu para segunda série. Considera que a falta de tempo para estudar, devido ter casado no período do curso e ter sido aprovado em um concurso público, fez com que ele evadisse. E ao se discursivar, coloca a falta de pré-requisitos de matemática, como obstáculo para prosseguir o curso. A constituição do “sujeito evadido” é este processo que A5 enuncia, conforme Revel descreve:

O termo ‘subjativação’ designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os ‘modos de subjativação’ ou ‘processos de subjativação’ do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjativação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2005, p. 82).

A5 tem vontade de fazer o curso, porém se diz incapaz de cursar matemática na UEM e trabalhar ao mesmo tempo. Sendo assim, enuncia: “*A5: Gostaria, de fazer o curso! Só que eu não sei se a faculdade estadual agora seria uma boa, pelo menos duas vezes na semana eu iria faltar né, fazer minha escala. É, estou esperando o curso a distância né*”.

O ex-aluno A5 continua sem cursar outro curso superior, ou seja, é um evadido do sistema. É subjetivado pelo discurso que trabalhar e cursar matemática na UEM é impossível, tornando-se sujeito do seu discurso, “sujeito evadido” do curso de matemática inserido na prática discursiva de que o curso não é para um aluno trabalhador.

A ex-aluna, que denominamos de A6, cursou três anos de curso e não se promoveu para a segunda série. Ao ser questionada acerca de sua evasão, ela relata seu trabalho como o principal motivo de evadir-se, sendo subjetivada por um discurso de que a falta de tempo para estudo impedia de continuar o curso.

A6 também se insere no discurso de que trabalhador não pode cursar matemática. Percebemos que o processo de subjativação desse “sujeito evadido”, aparece discursivamente nos enunciados inseridos no discurso da impossibilidade de se formar caso seja um aluno trabalhador. A prática de “culpar” o trabalho também é regular na justificativa da falta de tempo para dedicação aos estudos.

Nesses enunciados analisados, averiguamos os indícios de que:

A objetivação dos sujeitos, quer seja no que concerne ao cuidado de si (o sujeito se objetiva como sujeito de identidade), quer seja no que se refere às determinações de outro (o sujeito é interdito, segregado, etc.), apresenta-se como efeito de uma subjetividade produzida pela exterioridade, o que implica inscrições dos sujeitos nos discursos. Discursos estes, assim como a subjetividade, não fixos, sempre em produção e transformação, marcados por descontinuidade (FENANDES, 2011, p. 17).

A8 frequentou o curso durante três anos, porém quando deixou de cursá-lo, estava matriculada na segunda série, com duas dependências do primeiro ano. Para a aluna, o trabalho e o tempo dedicado ao estudo das disciplinas foram determinantes para sua evasão. Ela também relata a sua falta de base como um fator que a fez evadir-se.

O ex-aluno A9 ficou três anos no curso, fez apenas as disciplinas pedagógicas e não se promoveu para a segunda série. Em seu primeiro enunciado da questão 4, insere-se no discurso que trabalhar e fazer matemática é quase impossível.

*A9: Sim, bastante importante. Assim, influência bastante, ou seja, não é o curso que você pode trabalhar e fazer o curso. Bom, tem gente que consegue, mas... Ah, então é isso, porque a gente houve os outros falarem assim 'esse cara tem alguma coisa de especial'.*

Quando questionado com relação ao tempo dedicado às disciplinas, A9 retoma o enunciado da necessidade de “*dedicação exclusiva*” e volta a falar sobre sua falta de tempo, tornando-se um sujeito do discurso que denominamos de “sujeito evadido”. Na questão posterior, ao ser questionado sobre a disposição das aulas, volta a enunciar que o tempo que tinha não era suficiente.

Interessante é a análise que podemos fazer do aluno A9, pois ao responder outros itens da questão 4, insere-se no discurso acerca da problemática estudo-trabalho.

Mesmo ao ser questionado por outros motivos, A9 retornava a questão do trabalho:

*A9: Então, eu fiz uma análise né. Eu sabia que, por exemplo, chega um determinado tempo que você não pode reprovar. Como eu via que minhas condições eram mínimas, e não ideais, aí eu consegui traçar outro caminho, eu não ia perder totalmente as coisas, eu iria aprender coisas, mas eu ia dar uma volta muito longa, seria uma briga terrível. Aí eu analisei e falei 'não, tem que realmente ter condições para encarar'.*

Nesse momento, o ex-aluno decide evadir-se, começa a se tornar sujeito do seu discurso, inserindo-se no discurso que é impossível fazer o curso de matemática trabalhando, pois para cursar matemática é necessária muita dedicação ou uma permanência prologada. Para todos os itens da questão 4, A9 retoma o enunciado acerca do trabalho. Quando questionado acerca de problemas financeiros no decorrer do curso, responde:

*A9: Sem dívida! Se eu fosse uma pessoa que não precisasse trabalhar, eu teria todo tempo para estudar, então quer dizer, era aquilo que eu falei para você, eu ia estudar, estudar, estudar, e depois descansar para recuperar as energias e voltar a brigar de novo, agora o fato de você ter que trabalhar, então quer dizer, também tem que cuidar da saúde, não pode por exemplo... eu tinha colega de matemática, ele varava a noite e tal, e isso não muito saudável né, você tem que saber até que nível você tem que ir.*

Quando decidimos pesquisar a evasão do curso de matemática da UEM e nos apoiamos no referencial foucaultiano, pensamos em uma entrevista que permitisse perceber sentidos acerca do sujeito evadido, em consequência, verificar a subjetividade sofrida por esse sujeito, ou

seja, descrever quem é o ex-aluno do curso de matemática que não conseguiu ou não quis se formar, sua constituição como sujeito.

Para Foucault,

É absolutamente geral na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2008, p. 105).

Pensando na citação acima e nessa análise, perguntamos qual é a posição que todo e qualquer indivíduo pode e deve ocupar para ser “sujeito evadido” dos enunciados das nossas entrevistas?

Lembrando Foucault (2008, p. 107), “a posição que pode e deve ser ocupada por um indivíduo é um lugar determinado”. Somente a partir do momento em que se puder assinalar a posição sujeito é que uma frase, uma proposição ou mesmo um ato de fala poderá ser considerado um enunciado. Logo, averiguamos nos enunciados aqui analisados que estes ex-alunos ora ocupam a posição de “sujeito evadido”, ora não ocupam.

O aluno evadido, conforme a administração da UEM, é apenas um dado. Quando discutido por professores e alunos, torna-se um objeto sobre o qual se constroem saberes no imaginário social. Talvez se pense que as pessoas evadem por problemas financeiros e de trabalho, principalmente, mas, quando se dá voz a eles, surge o discurso deles sobre si mesmos e sua experiência. Eles se tornam sujeitos, relatam como se veem (são subjetivados por discurso exteriores) e qual o processo que os levou até essa condição. Para ser “sujeito evadido” do discurso da instituição foi preciso se encaixar em certas práticas (hipóteses), e para ser sujeito do seu discurso é preciso mostrar a experiência vivida.

O ex-aluno não concluinte só pode representar o “sujeito evadido” a partir de sua posição de sujeito, no momento que fala sobre sua evasão, pois até então não tinha sido escutado. Dessa forma, após ouvirmos os alunos evadidos, começamos entender esses sujeitos.

Concordamos com Miranda (2012, p. 137) que a “existência de um domínio associado significa admitir que o enunciado para sê-lo, de fato, deve relacionar a frase ou a proposição a um campo adjacente”. Os enunciados aqui expostos, não foram, em hipótese alguma, livres, independentes ou mesmo neutros. Eles são frutos de suas experiências, parte de um conjunto ou de uma série, isto é, fizeram parte de um jogo enunciativo. Conforme Foucault (2008,

p. 110), “um enunciado tem sempre margens<sup>3</sup> povoadas de outros enunciados”. Isto é totalmente perceptível nesta análise, quando enunciados, se inserem em discursos científicos ou mesmos em discursos de professores e alunos presentes no curso de matemática.

Nossas análises dialogaram com uma memória sobre o evadido, tanto que, no início, a entrevista baseou-se nessas supostas práticas para investigar se os motivos apresentados pelos sujeitos seriam os mesmos que circulam no discurso da instituição. Já na segunda parte, utilizando motivos e causas já relatados em outras pesquisas, que trataram o objeto evasão, acreditamos ter alcançado a constituição do “sujeito evadido”.

Podemos dizer que há uma repetição de enunciados nesta análise, de tantos outros enunciados ditos e escritos acerca da evasão no curso de matemática, em tantos outros momentos, embora algum senso-comum e outros documentos estejam no mesmo campo associado.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, que foi o de compreender a constituição do sujeito evadido do curso de matemática da Universidade Estadual de Maringá e a oscilação da subjetividade e a objetividade, em relação à evasão e à necessidade de trabalhar, a partir das práticas discursivas, percorremos alguns caminhos.

Começamos a descrever o sujeito evadido do curso de matemática da UEM como um sujeito, influenciado pelas subjetividades e pelas objetividades do curso, sujeito resistente ao poder sobre ele exercido, capaz de concluir outros cursos superiores ou mesmo o curso do qual evadiu, em outra instituição ou modalidade,<sup>4</sup> deixando de ser um dado no papel e sendo um sujeito do discurso.

O “sujeito evadido” do curso de matemática enxerga sua evasão por duas perspectivas: ao falar de sua falta de tempo para se dedicar aos estudos das disciplinas do curso, devido ao seu trabalho, e ser subjetivado por um discurso que é impossível concluir o curso trabalhando. Ou seja, ele se constitui como sujeito do seu próprio discurso. Conforme Fernandes (2011, p. 2) “Considerando que os modos de subjetivação produzem sujeitos singulares, devem-se procurar mostrar, por meio da análise dos discursos, os procedimentos mobilizados para a produção da subjetividade e, conseqüentemente, dos sujeitos”.

Foucault (2008, p. 162), diz que “A descrição arqueológica que se dirige às práticas discursivas [...]”. Sendo assim, em nossa pesquisa arqueológica percebemos que “sujeito evadido” do curso de matemática,

insere-se em uma prática discursiva na qual aluno trabalhador não consegue concluir o curso de matemática, no tempo determinado pela instituição. Haja vista que esse enunciado é regular em diversos trabalhos e campos, pois vem se repetindo ao longo do tempo.

Mesmo fora do curso de matemática esses ex-alunos destacam seu sucesso em outro curso ou em outra área profissional. O evadido que diz que desistiu é aquele que não avançou muito profissionalmente, por isso assume mais fortemente a visão negativa que instituição dissemina sobre ele.

Nosso principal objetivo, neste artigo, para além da verificação dos efeitos das representações que os evadidos têm do curso de matemática da UEM, foi e é incitar uma discussão crítica acerca das representações por parte de todo maior envolvido com a evasão (sujeito evadido), uma vez que observamos que as representações não somente integram e constituem a subjetividade, como podem criar outro de si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- BAGGI, C. A. S. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- BARBOSA, P. L. N. **Navegar foi preciso? O discurso do jornalismo impresso sobre os 500 anos do Brasil**. 2004. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)–Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no Curso de Ciências Contábeis**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BRAGA, M. M.; MIRANDA-PINTO, C. O. B.; CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. **Química Nova**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 438-444, 1997.
- CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
- CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p.82-89, ago./dez.2013.
- DE LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no

- Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n.3, p. 417-452, 2002.
- FERNANDES, C. A. **Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault**. 2011. Disponível em: <<http://documents.scribd.com/s3.amazonaws.com/docs/183hgx8fuo123zud.pdf>>.
- FERNANDES, C. A.; ALVES JÚNIOR, J. A. Mutações da noção-conceito de sujeito na análise do discurso. In: SANTOS, J. B.C. (Org.). **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 103-149.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov.2001.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOV, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.
- GOMES, A. A. **Evasão e Evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- KIRA, L. F. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.
- LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Ensino de Física)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (Org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. 82 p. (Cadernos ABMES, 25).
- MELLO, J. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período1994-2001. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, Madrid, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007.p. 61-77.
- MIRANDA, A. Z. **Heterotopia e subjetivação: a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação**. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NIQUINI, Roberta Pereira et al. “CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ASSOCIADAS AO SEU DESEMPENHO ACADÊMICO.” *Educação em Revista*, v. 31, n. 1, p. 359-382, 2015.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994. (Documento de Trabalho 06/94).

RAMMINGER, S. **Do encontro ao desencontro: fatores relacionados à procura de cursos de EAD em psicologia e à posterior evasão**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, F. A. Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

SCALI, D. F. **Evasão nos cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

## NOTAS

<sup>1</sup> “Denominarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas” (FOUCAULT, 2008, p. 95).

<sup>2</sup> Decidimos fazer a entrevista por telefone, após aplicar uma entrevista-piloto por telefone e presencial, percebemos que além de custo menor para a pesquisa, nas entrevistas por telefone sugeriram mais elementos que nas entrevistas presenciais.

<sup>3</sup> As margens às quais se refere Michel Foucault não devem ser tomadas como “contexto”, o qual permite que algo seja dito ou escrito. Para ele, elas caracterizam como aquilo que possibilita que um enunciado se ligue a uma memória e que reatualize outros enunciados.

<sup>4</sup> Modalidades presenciais ou a distância.

**Submetido:** 25/10/2016

**Aprovado:** 01/09/2017

**Contato:**

Luciano Ferreira

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Rua Marques de Abranches, 250 apt.12

Maringá | PR | Brasil

CEP 87.020-170

ARTIGO

## CAMINHOS DE APRENDIZ DE PROFESSORA: PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM *ONLINE*

ROSANA MARIA MARTINS\*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis - MT, Brasil

ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO\*\*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

**RESUMO:** Este artigo discorre sobre a constituição, em contextos colaborativos, da identidade docente de futuras professoras participantes de uma investigação sobre uma comunidade de aprendizagem online. Para este texto, buscou-se compreender como se expressam, nas narrativas, os indícios de constituição da identidade docente de licenciandas em formação. Os dados dessas narrativas autobiográficas mostraram como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional, que se revelam em constante tensão, em um continuum, em que as experiências vivenciadas transcendem a polaridade teoria-prática e estão sempre vinculadas ao saber que emerge no próprio viver e fazer, a fim de significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo.

**Palavras-chave:** Formação inicial em Pedagogia. Aprendizagem da docência. Identidade docente.

### TEACHER LEARNING PATHWAYS: IDENTITY PROCESSES IN AN ONLINE LEARNING COMMUNITY

**ABSTRACT:** This article discusses the constitution of the teaching identity of future teachers in collaborative contexts, participant in an investigation about an online learning community. For this text, we seek to understand how they express, in the narratives, the evidences of the constitution of teaching identity of undergraduate women in formation. The data pointed out that the autobiographical narratives showed how this process contributes to the constitution of professional teaching identity and professional development that are disclosed in constant tension, in a continuum, in which the lived experiences transcend the theory-practice polarity, being these always linked to the knowledge that emerges in the own living and doing, in order to mean it, problematize it or illuminate it.

**Keywords:** Initial training in Pedagogy. Teaching learning. Teaching identity.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Pesquisadora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campos Rondonópolis (UFMT/CUR). Grupo de Pesquisa Investigação e Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas. E-mail: <rosanamariamartins13@gmail.com> .

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas. E-mail: <rosa@ufscar.br> .

## 1. O FIO DA MEADA: AUTOBIOGRAFIAS DE FUTURAS PROFESSORAS

Os estudos do Grupo de Pesquisa do CNPq “Estudos sobre a docência: teorias e práticas” têm mostrado a importância de problematizar a relação de professores com os conteúdos de ensino, considerando que a abordagem instrumental desse tema não possibilita alteração de práticas, no âmbito do projeto “Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes” (OLIVEIRA, 2011).

Nosso intuito centrou-se em narrativas autobiográficas de formação e em narrativas profissionais, especialmente nas marcas para a constituição da identidade docente. Instigadas por tal problemática, indagamos: Quais são as contribuições das narrativas autobiográficas para constituição da identidade docente na perspectiva das participantes do curso de extensão *online*-2013?

O olhar investigativo, de fiandeiras que alinhavam narrativas autobiográficas, aponta que esta investigação se pauta na pesquisa (auto)biográfica, com a perspectiva proposta por Câmara e Passeggi (2013, p.32), compreendendo, no âmbito do movimento internacional deste tipo de pesquisa, “que se interroga sobre os processos de biografização e o testemunho de indivíduos concretos e de ações concretas de grupos sócio-historicamente situados”. Para as autoras, a investigação (auto)biográfica tem consolidado, gradativamente, a legitimidade de escritas subjetivas como fonte de pesquisa científica, a fim de produzir conhecimento humano.

Para nós, a autobiografia se alicerça enquanto pesquisa e formação e propicia, às interlocutoras desta investigação, partir da experiência que foram construindo no território iniciático e questionar os sentidos de suas vivências e de suas aprendizagens, fortalecendo a ação pedagógica para alcançar maior consciência do trabalho docente e de suas identidades como futuras professoras. Como afirmam Contreras e Pérez de Lara (2010, p.33), “o vivido deixa, em nós, um novo modo de olhar, de estar, de interpretar e de atuar”.

A passagem de sujeito discente – em especial, daquele que está se graduando, principiando suas aprendizagens e seus estudos do “ser professor” – para docente é bem complexa, e cremos que as narrativas autobiográficas, ou seja, o recurso da escrita – em si mesmo, um processo reflexivo –, possa suavizar essa transição.

A pesquisa que apresentaremos se insere num contexto que envolve uma comunidade de aprendizagem *online*, composta por licenciandos no último ano de formação em Pedagogia, professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011), pesquisadoras e pós-graduandas.

Estudar a constituição da identidade docente de futuros professores por meio das histórias de escolaridade e de formação, assim como sua inserção profissional, é fundamental para o entendimento dos avanços e dos recuos que os auxiliam na aprendizagem de ser professor, pois a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura: ela é construída ao longo da vida. Estamos convictas de que os sujeitos, ao entrarem no decurso de formação, trazem consigo várias experiências que não podem ser descartadas da sua história. Ao narrar sobre si, no plano de sua interioridade, o sujeito estabelece associações livres, por trazer à tona e explicitar, com toda a força, a sua subjetividade (FERRAROTTI, 2010).

A preocupação em torno da constituição da identidade docente de futuras professoras, sob a lente das narrativas de formação e das narrativas profissionais, com sujeitos que participaram de um curso de extensão *online*, instiga-nos sobremaneira e nos leva ao aprofundamento desse objeto de estudo. Desse modo, o presente artigo busca compreender como se expressam, nas narrativas, os indícios de constituição da identidade docente de licenciandas em formação.

O exercício cotidiano dessa profissão atribui aos docentes variadas exigências, tarefas e competências, para responder às múltiplas demandas das situações de trabalho; dentre elas, destacamos: construção coletiva do projeto pedagógico da escola, capacidade profissional para tomar decisões e desenvolver importantes ações na própria escola, relacionamento entre escola e família, organização de espaços e tempos escolares, planejamento, formação continuada.

Assim, sentimo-nos convidadas ao mergulho neste campo de estudo, para evidenciar a constituição da identidade docente, dando continuidade às pesquisas que buscam valorizar a transição de futuro professor a professor, prioritariamente, em seu território iniciático, ou seja, nos espaços-tempo da aprendizagem e da experiência de si (ALVES, 2014).

## 2. FIANDO E TECENDO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SER PROFESSORA

A constituição identitária tem sido enfoque de muitos estudos que, nos últimos anos, têm versado sobre formação de professores. Tal tendência se explica porque “uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de constituição identitária docente pode levar a ações que resultem em melhores práticas de formação de professores e, por conseguinte, dos alunos da educação básica” (PLACCO; SOUZA, 2010, p.79).

E ainda, segundo Moita (2000, p.114), “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”, partindo do entendimento de que ninguém se forma no vazio e que o acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história, compreendendo seu modo singular de agir, reagir e interagir com os seus contextos. Posto isso, um percurso de vida é, também, um percurso de formação. O processo de formação pode, assim, ser considerado como a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa. Movimento esse em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, forma-se, transforma-se, em interação (MOITA, 2000, p.115).

A identidade docente se constrói no decorrer de um processo, no qual o indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional, cuja atividade diária marca trajetórias diferenciadas dessa identidade. Não deixa de ser uma ação complexa que requer tempo, para que seja possível refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças (NÓVOA, 2000).

Também para Marcelo (2009), a identidade docente é construída e transmitida. E se constitui pela interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais – no caso dos futuros professores, em suas primeiras experiências profissionais. Afirma ele: “é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente [...] e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (MARCELO, 2009, p.112). A identidade, portanto, não é algo que se possui desde sempre, mas ela se desenvolve ao longo do tempo. O que somos é algo que se forma e se transforma.

De acordo com Ciampa (2001, p.64), os pressupostos do conceito de identidade presumem que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”. Para ele, os aspectos dialéticos e contraditórios possuem uma intrincada rede de representações que permeiam todas as relações, nas quais cada identidade reflete outra. Nessa direção, identidade é metamorfose, e denomina-se metamorfose a superação da identidade pressuposta.

Dubar (2005), ao estudar identidade, compreende que, ao generalizar, o sujeito identifica-se com aspectos comuns presentes em um grupo, e o que ele chama de identidade é pertença. E, ao trazer a

reflexão da abordagem sociológica da noção da identidade, enfatiza ser necessário restabelecer a relação entre identidade para si e identidade para outro, no interior do processo comum que a torna possível, constituindo-se o processo de socialização. Esse sociólogo assegura que a identidade é como o resultado do processo de socialização, que abarca o encontro de sistemas relacionais (o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, de habilidades e projetos do sujeito).

Esse conceito tem sido empregado por diferentes autores e reflete a complexidade e a diversidade teórica e metodológica dessa temática. Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 373) enfatizam que as abordagens mais recentes acerca desse tema buscam, muitas vezes, desvalorizar ou desconstruir a visão essencialista do conceito, “enveredando pela desconstrução das práticas discursivas, pelo pós-estruturalismo e pela pós-modernidade, encarando a identidade como produto do discurso, como inescusavelmente fragmentado, múltiplo e transitório (BENDLE, 2002)”.

Para esses autores, a identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual – entendida, normalmente, como núcleo da personalidade – e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora essas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, eles afirmam ser mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo, e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual.

Portanto, Cardoso, Batista e Graça (2016, p.386) partem do entendimento de que a (re)construção da identidade é um processo que transpassa “um nível passivo de não reflexividade, de aceitação e aquiescência, para um metanível de atividade reflexiva e crítica, impõe-se perscrutar quando e como se dá essa transformação, quer em relação ao nível pessoal, quer em relação ao nível profissional”. Sucede, então, que tal (re)construção não dispensa a prática comunicacional e requer a incorporação do pensamento reflexivo crítico e a intervenção ativa, legitimando-se como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências.

Sendo assim, acreditamos que as experiências vividas e narradas por futuras professoras em uma comunidade de aprendizagem que integra docentes iniciantes em interação colaborativa, desencadeiam e atribuem novos sentidos às próprias experiências, a fim de fortalecer o próprio processo de ensinar e de adquirir maior ressignificação do seu trabalho e da sua identidade profissional. Segundo Larrosa (2004, 2010), o que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos

outros sobre nós, colabora com a constituição de nossas identidades, pois os sujeitos se constituem pela linguagem.

Tal como Larrosa (2004), consideramos que nossa vida seja constituída pelo que nos atravessa e por nossas próprias experiências. Como nos adverte o autor, pelo que acontece conosco, pelas nossas experiências, isto é, pelo que sucede ao passarmos por esses ensaios, o tempo de nossas vidas é instituído. Passar pela experiência é sair transformado dela. Porém, é preciso considerar que a interpretação dessa prática pressupõe uma articulação temporal.

Para ele, o ser humano interpreta a si mesmo e, para essa autointerpretação, utiliza formas narrativas. É contando suas próprias histórias que o sujeito dá a si mesmo uma identidade. Obviamente, essa descrição identitária depende das histórias que são contadas. Acreditamos, então, ser na história de nossas vidas que os acontecimentos assumem uma ordem e um sentido. Como também é numa trama que construímos nossa própria continuidade ou descontinuidade, ao longo dos acontecimentos da nossa vivência.

Portanto, quando chegam à formação inicial, os futuros professores trazem consigo expectativas acerca da docência, provenientes de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem: “A aprendizagem para a docência é, pois, um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular considerando os processos de socialização e, em particular, as aprendizagens realizadas em contextos específicos” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p.386).

Souza (2012), no entanto, alerta que o papel da formação inicial é propiciar um cabedal teórico-prático que possibilite e impulse a aprendizagem ao longo da carreira, favorecendo o desenvolvimento profissional crítico-reflexivo, em que o docente seja investigador de sua prática e que os conhecimentos sobre o ensino<sup>1</sup> o autorizem a lidar com a complexidade e as características específicas da docência. Tomando como referência tal argumento, faz-se necessário que o licenciando esteja apto a enfrentar situações adversas no cotidiano escolar, já que a formação concebida de modo instrumental, ou seja, como a mera incorporação de técnicas para a sua futura aplicação, não tem sido suficiente para sua futura atuação profissional. Como expõem Reali e Reyes (2009), é preciso compreender que tornar-se professor tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento profissional, ao longo da vida toda.

E esse caminho não é feito sem tensões, conforme atestam Placo e Souza (2010): o processo de formação dos aprendizes e de suas identidades

é atravessado por um movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com momentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constitutivas da maneira como esses futuros profissionais agem e pensam sobre o que fazem e vivem.

Portanto, as práticas educativas anteriores à formação acadêmica, vivenciadas e experienciadas pelos futuros professores na Educação Básica, são fontes relevantes de sua formação. O percurso de sua escolarização oportuniza o contato direto com a realidade da escola e do ensino, ou seja, com o contexto de sua futura prática profissional. Desse modo, as experiências escolares desse aspirante a professor, enquanto aluno, nos diversos níveis de ensino, configuram-se como espaços e tempos imprescindíveis para a aprendizagem do trabalho docente, ou seja, para a constituição de sua identidade docente, e são um modo especial de se tornar e ser professor.

### 3. A RODA A FIAR: TRAMA E TESSITURA DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Este estudo deu uma atenção especial para as licenciandas no último ano do Curso de Pedagogia que, em breve, irão vivenciar o período de inserção profissional. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p.123), esse processo pode durar vários anos e é o período em que o professor principiante irá “desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica”. É um percurso que não se dá como um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, já que há um caráter distinto e determinante para se conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Como já descrevemos, os estudos do Grupo de Pesquisa do CNPq “Estudos sobre a docência: teorias e práticas” apontam a importância de se problematizar a relação de professores com os conteúdos de ensino, considerando que a abordagem instrumental desse tema não possibilita alteração de práticas. Assim, o curso de extensão *online*, em 2013, alicerçou-se na perspectiva da construção de narrativas autobiográficas de formação, centrando-se em relatos de experiências significativas, de histórias de escolarização e de formação profissional e, ainda, em declarações que envolveram experiências com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Cabe ressaltar que, “para cumprir tal finalidade, na nossa perspectiva, o grupo colaborativo realiza essa dimensão da formação”, pois, como afirma Oliveira (2011, p.295), cada participante tem voz, apresentando sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo.

Há uma validação do seu conhecimento sobre o ensino, na medida em que seus saberes são considerados, partilhados na comunidade de aprendizagem *online*, refletidos; oferecem oportunidades para o estudo de histórias pessoais, em termos de passado e presente; e oportunizam o planejamento de experiências profissionais futuras.

Ferreira e Silva (2014, p. 39) esclarecem a relevância de se criarem comunidades de aprendizagem *online*. De acordo com eles, “essas comunidades facilitam a comunicação entre os participantes, tendo em vista um aprendizado colaborativo, em que cada ator educativo pode contribuir e é convidado a fazê-lo, para a potencialização do trabalho do outro e do seu próprio trabalho”.

O curso de extensão, com 60 vagas, contou com a carga horária de 120 horas e duração de sete meses (de 06 de maio de 2013 a 30 de novembro de 2013). Inicialmente, recebeu 718 inscrições no Portal dos Professores, e foi necessário fazer uma triagem para adequar a quantidade de inscrições à quantidade de vagas ofertadas. Muitos não se encaixavam no perfil divulgado no Edital e, conseqüentemente, foram eliminados. Devido ao grande número de candidatos que se enquadravam no perfil do curso, decidiu-se ampliar o número de vagas e selecionar os alunos do último ano do curso de Pedagogia e os professores com o menor tempo de experiência, mas, mesmo assim, alguns ficaram em uma lista de espera. No total foram selecionados 74 participantes (34 licenciandos em Pedagogia e 40 professores iniciantes), dos quais 27<sup>2</sup> concluíram o curso.

Entre as futuras professoras e os professores iniciantes há uma aproximação temporal, já que uns estão prestes à inserção profissional e outros estão, no máximo, há três anos na docência; portanto, próximos do tempo de estudantes. A preferência por esse público é de extrema relevância, pois os momentos de formação acadêmica e inserção na carreira profissional são muito angustiantes e, ao mesmo tempo, repletos de expectativas. A falta de apoio e de acompanhamento favorece o sentimento de descrença em relação à docência e, até mesmo, o abandono da profissão. Por isso, o curso formativo *online* teve a intenção de conhecer o que esses participantes dizem, pensam, sentem e fazem. Isso parece, ao grupo, muito positivo, pois a formação por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode favorecer não apenas a comunicação de todos os componentes com os formadores, mas também o acesso a outros recursos *online* disponíveis, além de permitir a configuração de “diferentes cenários formativos que combinados podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.204).

Por meio da Plataforma *Moodle*,<sup>3</sup> foram realizadas atividades de formação *online*: fórum de apresentação, fórum de dúvidas, fórum de discussões, produção de narrativas e discussões em *chat*, agendadas previamente.

Compreendemos o fórum *online* como uma ferramenta de aprendizagem e de formação que possibilita a comunicação e a interação de conhecimentos, aprendizagens, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. Por conseguinte, é considerada uma atividade assíncrona, pois cada uma realiza conforme sua disponibilidade de tempo e de forma independente dos seus pares, não sendo necessário que todos estejam *online* para que a participação ocorra simultaneamente. Na comunicação assíncrona, cada sujeito, na sua *individualidade*, pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente (SANTOS, 2003, p.11).

A partir de leituras e/ou questionamentos dos professores formadores responsáveis pelo curso, dos colegas e de outros participantes do grupo colaborativo, os integrantes foram colocados em situação de reflexão e ampliação desses contextos, a fim de identificar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida e de formação profissional<sup>4</sup> de cada sujeito. Assim, o processo de aprendizagem, neste curso de extensão *online*-2013, esteve apoiado nas colaborações entre os participantes e resultou, portanto, na constituição de uma comunidade de aprendizagem *online* (KENSKI, 2008).

O curso contou com o desenvolvimento de quatro etapas: a primeira foi o período de ambientação das participantes; a segunda, denominada “Formação”, foi composta por atividades que buscavam o relato de experiências significativas dos anos de escolarização dos cursistas, acompanhado de fórum de discussão; na terceira e na quarta etapas, denominadas, respectivamente, “Narrativas-Língua Portuguesa” e “Narrativas-Matemática”, os integrantes conseguiram discutir questões sobre essas áreas através de fóruns e escrita de narrativas. E, para concluir, a última tarefa seria escrever uma narrativa sobre o próprio processo formativo durante o curso, na qual puderam refletir a importância dele para a constituição de sua identidade docente.

Para a pesquisa de doutoramento (MARTINS, 2015), foram selecionadas todas as futuras professoras que concluíram o curso de extensão *online*-2013. A escolha por essas participantes foi orientada, prioritariamente, pelo objetivo geral da pesquisa, que buscava compreender como se expressam, nas narrativas, os indícios de constituição da

identidade docente de licenciandas em formação e o modo como se dá, *a posteriori*, com a inserção de uma professora na docência, o movimento do processo formativo de sua identidade profissional.

Apoiadas por Nacarato e Passeggi (2011, p. 2), partimos do pressuposto de que, se as experiências provocam mudanças identitárias, é possível, durante a formação inicial, colocar os aprendizes no movimento de olhar para si mesmos, para seu processo de formação atual e anterior, partindo de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais eles foram e estão se constituindo; pôr em discussão determinadas práticas; e projetar-se para outras.

Em consonância com essa forma de compreender o processo identitário, neste trabalho, a narrativa autobiográfica de formação é, potencialmente, um recurso auxiliar à constituição da identidade docente, pois, neste tipo de escrita, “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2010, p.78-79).

Segundo Ferrarotti (2010, 2014), a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, aos sujeitos em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras e, assim, descortinar possibilidades sobre a formação por meio do vivido. Conforme Souza (2007b, p.69), “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”.

Nacarato e Passeggi (2011, p. 3) esclarecem que a narrativa contribui tanto para o leitor quanto para o produtor, já que, no ato de sua escrita, o sujeito não apenas precisa se lembrar dos fatos passados, mas também terá que construir um cenário, uma trama na qual a história se passa, incluindo personagens e ações. E precisará, ainda, pensar em quem será o leitor dessa história. “Todo texto pressupõe um leitor. E mais, no momento da escrita há todo um processo de reflexão sobre a experiência a ser narrada. Esse é o momento em que se atribui sentidos e significados ao que se faz” (NACARATO; PASSEGGI, 2011, p.3).

Importa, aqui, considerar Larrosa (2004, p.20), que enfatiza: “o ser humano é um ser que interpreta a si mesmo e, para essa autointerpretação, utiliza-se, fundamentalmente, de formas narrativas”. Segundo esse autor, é nesse sentido que se pode pensar a relação entre a misteriosa entidade que é o sujeito (autoconsciente e também, intersubjetivo; pessoal, mas também social, histórico, cultural etc.) e esse quase onipresente gênero discursivo que é a narrativa. Assim, para Larrosa (2004, p.17), “o que acontece enquanto

experiência só pode ser interpretado narrativamente. É na história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido”. Lima, Geraldi e Geraldi (2015. p.19) corroboram esse entendimento, ao esclarecerem que “o acontecimento é aquilo que se passou, enquanto o sentido da experiência se encontra naquilo que é narrável de um acontecimento, o que nos passou, nos (co)moveu”.

A partir desse contexto, optamos pela metodologia interpretativo-hermenêutica, segundo a qual cada parte adquire seu significado em função do todo e, desse modo, o informe da investigação como totalidade (do que foi colhido) depende – por sua vez – do significado de cada parte, centrado no esforço em dar sentido ao vivido/recolhido. Para tanto, assumimos a análise interpretativo-compreensiva, como expôs Souza (2014), em que partimos da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos participantes dos processos de pesquisa e/ou formação, a fim de compreender o relato de cada futura professora sobre suas experiências vividas e sobre as lembranças que se tornaram públicas, depreendendo as marcas que evidenciam a construção da identidade docente.

Os excertos que traremos neste artigo foram retirados das atividades realizadas na etapa “Formação” (AI) do curso de extensão *online*. As atividades previstas para essa fase foram intituladas de: “Relatos de experiências significativas” (AI-1), “Leitura de narrativas sobre a escolarização e discussão em fórum” (AI-2), “Produção textual - Texto dissertativo” (AI-3), “Fórum de discussão: experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente” (AI-4), “Fórum narrativa de uma professora iniciante” (AI-5), “O que todo professor iniciante precisa saber” (AI-6), “Documento síntese do fórum ‘O que todo professor iniciante precisa saber’” (AI-7). E, para finalizar essa etapa, realizou-se um *chat*.

É importante informar que, ao longo das análises acerca da constituição da identidade docente, as narrativas autobiográficas serão ordenadas e reordenadas, nem sempre respeitando e seguindo a ordem cronológica original, porque, no movimento da escrita narrativa, é comum o ir e vir das futuras professoras, ao relatarem – sobretudo nas trocas que realizaram durante o curso de extensão *online-2013* – os fatos que mais marcaram sua trajetória. Em muitos casos, houve a necessidade de limpar “vícios de linguagem” e alguns erros da escrita, a fim de que o relato propiciasse melhor entendimento ao leitor. As protagonistas desta pesquisa, em suas narrativas, citam nomes de seus professores e de locais, aos quais atribuiremos letras aleatórias do alfabeto para identificá-los, resguardando suas identidades.

A seguir, apresentamos as análises das narrativas autobiográficas de formação das futuras professoras, a fim de se compreender como cada participante vai construindo/reconstruindo sua identidade docente, tendo como travessia de encontro uma comunidade de aprendizagem *online*.

#### 4. EXPERIÊNCIAS NARRADAS E REVELADAS NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM *ONLINE*

Propusemo-nos a escutar e a entrar em contato com as protagonistas desta pesquisa como pesquisadoras atentas não somente aos fatos, às histórias em si, mas também aos pontos de vista, aos interesses, às aspirações, aos desejos, às razões, aos sentidos, aos sentimentos, aos significados – enfim, buscamos encontrar relação e aproximação com a experiência própria de cada futura professora e também com a experiência de outros sujeitos trazida por elas, o que nos permitiu captar o sentido que dão ao vivido, às aprendizagens e aos saberes da prática educativa que as conduzem a serem professoras. Nosso propósito não é descrever e reconstruir histórias escolares e de formação presentes nas narrativas de formação, mas, sim, assumir postura compreensiva, colocando-nos à disposição para alargar o sentido educativo e viver novas experiências, na acepção trazida por Contreras e Pérez de Lara (2010, p.82): “escrever é fazer experiência e não só relatá-la”.

Seguem alguns excertos que apontam os indícios da constituição da identidade docente a partir das experiências vividas por Juma, Marta, Paula, Laís, Sofia, Stella, Laura e Carolina, nomes fictícios das futuras professoras no curso de extensão *online* 2013.

##### ***AS MARCAS QUE ME PASSAM NA INSERÇÃO PROFISSIONAL: NA VOZ DAS LICENCIANDAS...***

As futuras professoras narram episódios que envolvem os familiares em seus percursos escolares. No caso de duas cursistas, as marcas domésticas trazem a presença positiva dos familiares em suas vidas. São narrações de forte valor sentimental, mas que também apontam aprendizagens.

[...] ouvindo aquelas coisas [histórias] que nos levavam a outro mundo. [...] todo dia meus pais vinham com uma nova história, uma nova poesia, um novo verso... Meus pais não sabiam ler e nem escrever, porém eram possuidores de uma sabedoria invejável.

[...] adquiri os meus primeiros conhecimentos através do ouvir, do falar, das ações, gestos e convivência, ou seja, o conhecimento vulgar, do dia a dia. (Juma, AI-1/2013)

Juma (AI-1/2013) expõe sobre sua infância, conta que nasceu na zona rural, onde viveu “seus primeiros seis anos”, os quais, segundo ela, foram os mais especiais de sua existência, pois

tudo parecia mágico, brincávamos [ela, os irmãos e os colegas] de ciranda cirandinha, atirei o pau no gato, passa o anel, esconde-esconde, peteca; os caroços de manga, sabugo de milho e as cascas de melancia se transformavam em bonecas, as latas de óleo em carrinhos, os cipós das árvores que ficavam na beira do rio eram nossos balanços, as catanas de coqueiro mais pareciam *jetskei*, descendo colina abaixo com nós dentro... Fazíamos gangorras embaixo dos pés de manga que ficavam na porta da casa [...], banhávamos diretamente no rio onde as águas eram puras e cristalinas cheias de lambaris que pareciam estar brincando conosco. Andar de cavalo pelas matas e estradas nos dava a sensação de liberdade absoluta longe de qualquer ação violenta por parte do homem [...].

Essa narrativa expõe a convivência com irmãos e amigos, o grau de escolaridade dos pais, a profissão deles e a situação econômica. Segundo Dominicé (2010, p.87), tudo que é citado faz parte do processo de formação, e a família “é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Seguindo com as narrativas, os excertos de Paula, Juma e Marta dão evidências de quanto as normas e a rigidez as afetaram, sobremaneira, na Educação Primária/Ensino Fundamental. Paula (AI-1/2013), ao relatar um episódio transcorrido na quarta série, quando ficou em recuperação, menciona: “minhas experiências escolares na 4.<sup>a</sup> série foram as mais marcantes na minha vida”.

Para Juma (AI-1/2013), “o som estridente da campainha soando” antes das aulas iniciou a lhe causar “estranheza e medo”. Marta (AI-1/2013) relembra as saias do uniforme no período da ditadura que, padronizadas, deveriam ficar abaixo dos joelhos; e o uso de canetas e de cadernos espirais, que era reservado somente para o segundo grau.

A esse respeito, é oportuno mencionar novamente Larrosa (2004, 2010), ao sinalizar que a experiência é o que nos passa. E Contreras e Pérez de Lara (2010, p.25) complementam: “neste o que nos passa, o que me passa, há sempre um sujeito que vive, se expressa, padece ou goza de um corpo sexuado”, pois toda experiência, por nascer precisamente do vivido, é a experiência de um corpo e do corpo.

Sofia e Laís também lembram acontecimentos provenientes de normas e rigidez de ocorrências no Ensino Médio. Sofia (AI-1/2013) relata a crise de urticária devido à pressão do vestibular, e Laís (AI-1/2013) recorda a média escolar no período da ditadura militar no Brasil. Embora tivessem estudado em períodos educacionais diferentes

– Laís, no período da ditadura, marcada pelo ensino tradicional e Sofia, na época da implantação da LDB 9394/96, assinalada por um ensino de características progressivas –, tais narrativas apontam traços da educação tradicional, em que imperavam, segundo Bordenave (1999), o hábito de tomar notas e memorizar; a passividade do aluno e a falta de atitude crítica; o profundo “respeito” às fontes de informação, fossem elas professores ou textos; a distância entre teoria e prática; a tendência ao racionalismo radical; a preferência pela especulação teórica; a falta de “problematização” da realidade.

Os episódios significativos descritos pelas licenciandas revelam sua relação com seus professores em acontecimentos que envolviam os colegas de sala de aula. Paula (AI-1/2013) relata sua má recordação, centrada na postura de um professor que privilegiava aprendizagem sem questionamentos e, por sua atitude, provocava tensão nos alunos. Ela, porém, relembra que, ao passar pelo período de recuperação, pôde ter esta imagem desconstruída já que as aulas não foram ministradas pelo professor titular.

Para minha surpresa, não era o professor de cabelos brancos que estava na escola para recepcionar os alunos da recuperação e sim uma jovem professora de feições simpáticas, que já nos recebeu com abraços e muito carinho [...] A partir da primeira aula da recuperação, queria todos os dias ir para escola, era gostoso aprender com aquela professora (recuperação). (Paula, AI-1/2013)

A experiência da recuperação fez-se abrir um novo horizonte em minha vida, onde aprender que pode ser divertido. Onde ler não é um ato de obrigação e sim um ato de satisfação, pois um bom livro nos leva a conhecer novas culturas, novos povos, novos mundos, abrindo um leque de aprendizagens significativas que farão parte de nossas vidas para sempre. (Paula, AI-1/2013)

A prática pedagógica da nova professora, valorizando a descoberta pela construção do conhecimento, e a “transação” (JOSSO, 2004) professor-aluno foram fatores preponderantes para Paula ser impelida a buscar novas aprendizagens.

Paula mostra uma identidade em movimento, em metamorfose, superando a identidade pressuposta que lhe foi dada (CIAMPA, 2001). Em sua narrativa, ela informa que, depois da recuperação, voltou a ter aulas com o professor dos cabelos brancos, porém, a partir da experiência vivida, “a escola não era mais a mesma, graças à jovem professora” substituta, que, inclusive, levou Paula a mudara imagem de docente que ela havia construído (Paula, AI-1/2013).

Na atividade que solicitava relato sobre as lembranças das aprendizagens matemáticas também são apontadas, desde as práticas pedagógicas na disciplina, facilidades e dificuldades – essas últimas,

circunscritas à não assistência pelo professor. Os excertos de Stella (AI-1/2013) permitem visualizar os altos e baixos que ela estabeleceu com a matemática, pela falta de comprometimento e de interatividade com alguns professores:

[Quinta série] Voltei a ter dificuldades em matemática, principalmente nas partes de aritmética e geometria.

[Sexta série] Nesse ano, alguns problemas com a matemática começaram a ser resolvidos. O professor nos ajudava mais, e focava nos principais problemas da sala.

Na sétima série, os problemas com a matemática voltaram, principalmente, na parte de aritmética, a professora era bem desligada, não ligava muito para nossas dificuldades, e por isso formamos grupos de estudos, para trabalharmos essas dificuldades.

[Oitava série] A matemática nesse ano foi bem tranquila, pois retomamos todos os conteúdos que vimos desde a quinta série [...]. Então as dificuldades que tive durante esses anos foram sanadas, e consegui compreender melhor a aritmética e a geometria.

[Ensino médio] Foram muitos os ensinamentos que esse professor [matemática] nos passou, uma coisa que tirei dessa experiência é que, enquanto professor, podemos ampliar o modo de pensar de nossos alunos, podemos estimulá-los a buscar cada vez mais conhecimentos. Devido à prática desse professor, mudamos nosso jeito de ser e pensar, começamos a nos dedicar cada vez mais ao estudo e buscar novas formas de conhecimento. Eu, em particular, comecei a buscar novos conteúdos e novas aprendizagens.

Essa sequência de episódios, trazida por Stella em sua narrativa, exemplifica a importância do olhar atento do professor às inibições de aprendizagem dos estudantes, para determinar as intervenções necessárias a fim de sanar as dúvidas no processo ensino-aprendizagem. Quando esse fator não é considerado pelo docente, possivelmente, dois caminhos são trilhados pelo aprendiz: o fracasso na aprendizagem pode levar ao abandono da escola ou à busca por quem possa ajudá-lo a entender o conteúdo. No caso de Stella, na sétima série, ela e os colegas formaram grupos de estudos para compreender melhor a matéria.

Os excertos de Stella evidenciam um movimento de constituição de identidade docente, em que ela descobre, a partir da prática do professor, como deseja projetar sua prática futura. Vemos, nesse processo, o ato de pertença descrito por Dubar (2005), já que a aprendiz se identifica com as práticas pedagógicas do professor e adere a essa identidade.

É significativo perceber que os processos de rememoração, tendo as narrativas como experiência formadora, o ato de lembrar-narrar, remetem as licenciandas exatamente ao que Souza (2007a,

p.17) descreve, ou seja, às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, projetando-as a uma nova identidade, justamente “porque a utilização dos recursos experienciais engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais”. Esses movimentos de constituição da identidade docente são perceptíveis em Stella (AI-1/2013), ao projetar a professora que deseja ser:

Esse relato de experiência me lembrou diversos momentos de minha formação que até então estavam adormecidos; pude lembrar minhas dificuldades, principais aprendizagens e, principalmente, momentos cruciais que me fizeram escolher a profissão docente e como a prática pedagógica de um só professor [matemática no terceiro colegial] me moldou e me mostrou que tipo de profissional quero ser.

A influência desse professor foi tão intensa, que ela chegou a afirmar: “O terceiro ano do colegial foi o que mais me marcou. [...] tive certeza absoluta de que queria ser professora, devido à prática de um professor, [...] meu professor de matemática. Nunca havia tido um professor como ele” (Stella, AI-1/2013).

Esta licencianda, em muitos momentos, reafirma seu desejo de ser professora e segue apontando aonde vai realizando a aprendizagem para o exercício da função docente, demarcando seu processo de vir a ser professora: “A experiência no programa [PIBID] está me ajudando muito e me mostrando qual o tipo de profissional que quero ser” (Stella, AI-6/2013).

Seguindo com a escuta, a tomada de consciência sobre a docência é perceptível nas narrativas de formação que as futuras professoras trouxeram em seus relatos de experiência. Com Sofia (AI-1/2013) e Carolina (AI-1/2013), é possível visualizar a influência do curso de Pedagogia, corroborando o entendimento do que acontecia e acontece na escola, ajudando-as a ressignificar suas dúvidas a respeito da profissão docente, em relação à escola, às disciplinas, como se vê nos excertos a seguir:

É muito difícil rememorar episódios em especial; quando penso em toda essa trajetória escolar, ficam vivas as relações de amizade que tive, as brincadeiras, fugas, as descobertas... Lembrar-me de tudo isso traz um pouco de sofrimento, também, porque nem todos os momentos foram bons, houve muitas rupturas que eu trouxe comigo, muitas dúvidas em relação à escola. (Sofia, AI-1/2013)

Para mim, a matemática também sempre foi um pesadelo, porém, como já disse anteriormente, minha visão sobre ela tem mudado ao longo do curso de Pedagogia. (Carolina, AI-4/2013)

No caso de algumas licenciandas, os modelos e as rupturas (contramodelos) vêm de seus antigos professores, embora sinalizem

marcas positivas e sejam, assim, referências e fontes de aprendizagens. Esses dados convergem com o relatado na dissertação do Martins (2012), em que os modelos de docência então vivenciados ao longo da trajetória de estudante, suas recordações, sua identificação, sua diferenciação, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição dessa identidade, pois agem tanto na repulsa por um modelo de professor e, daí, na busca por sua superação, quanto na admiração pelos bons profissionais e, por isso, sua imitação. Isto posto, “no processo de análises, reconstrução e reflexões, os licenciandos vão construindo-se docentes e, nesse movimento, a identidade vai se constituindo e se refazendo a cada passo que os licenciandos avançam na vida e nos estudos da formação docente” (MARTINS, 2012, p.81).

Os excertos vão dando pistas de que o desejo de fazer diferentemente do que viram, viveram ou ouviram, isto é, experienciaram, coloca essas futuras professoras em condições de ressignificar percursos e processos vividos e narrados, em que tais lembranças acabam sendo memoradas e/ou reconstruídas e sinalizam perspectivas futuras, como nos contaram Laura e Carolina.

Essas experiências que vivi e que foram significativas na minha formação possibilitaram e abriram caminhos para a minha constituição enquanto pessoa e futura profissional da educação; penso que elas [...] se tornaram marcantes pela intensidade com que aconteceram e pelos significados e aprendizagem de que elas estavam compostas. (Laura, AI-1/2013)

[...] posso dizer que minha formação ainda não está completa, pois, apesar de ter aprendido muitas coisas na escola, considero que ainda tenho muito que aprender, principalmente, porque serei uma professora, ou seja, estarei todos os dias ensinando a meus alunos algo novo, e isto quer dizer que tenho sempre que buscar novas formas de ensinar os conteúdos pretendidos e aprender outros conhecimentos, pois, assim como a sociedade, os alunos de hoje não serão os mesmos de amanhã. (Carolina, AI-1/2013)

Essas passagens descritas por Laura e Carolina apontam a construção da identidade docente dentro de um *continuum*. Tais afirmações também são ratificadas por Placco e Souza (2010), ao observarem que a construção da identidade é movimento, é atemporal e constante. A capacidade do professor para transformar o conhecimento que tem do conteúdo em formas de ação pedagógica é perceptível na narrativa autobiográfica de Carolina, ao expor a necessidade de “buscar novas formas de ensinar os conteúdos pretendidos e aprender outros conhecimentos”.

Outro fator que se mostrou presente nas narrativas de formação foi a releitura de si e do processo de escolarização, desencadeada pelas trocas realizadas, desde as primeiras atividades do curso de extensão *online* -2013.

Penso que, dessas narrativas, o que fica como reflexão é que nossa trajetória como alunos e as experiências boas e más que tivemos com nossos professores nos marcaram muito, e hoje de certa forma nos ajudaram a aprimorar técnicas que deram certo conosco e descartar aquelas que não tiveram êxito, sempre procurando o melhor para nossos futuros alunos, pensando naquele cidadão que queremos formar. (Marta, AI-2/2013)

Para terminar, quero deixar um questionamento para os demais colegas, o qual já foi mencionado pela professora L. Será que queremos que nossos alunos estejam ocupando apenas os melhores lugares ou também queremos que eles estejam preparados para a vida, para lutar por seus direitos e por um mundo melhor? Faço este questionamento, pois na maioria das narrativas vemos que o mais importante para os autores e para mim também foi de estar no grupo dos melhores, mas, assim como eles, também percebi que não é só isso que fará a diferença em nossa vida, mas sim uma formação baseada na reflexão. (Carolina, AI-2/2013)

A reflexão sobre as experiências escolares e de formação vai evidenciando que as futuras professoras são capazes de pensar, sistematicamente, sobre as práticas vivenciadas durante suas trajetórias enquanto alunas, aprender com as experiências e projetar novas ações para a docência no porvir. Os dados dão indícios de como elas vão constituindo sua identidade docente, em um percurso cujos movimentos não são fixos; são provisórios, e essa provisoriade as impele a agir, a pensar e a escolher o modo de virem a ser professoras.

As trajetórias vivenciadas e descritas nas narrativas constituem-se em um elemento central para a compreensão do aprender a ensinar e colaboram, segundo Flores (2009), com o modo como a identidade docente vai se (re)construindo. Nóvoa (2000) salienta que a identidade se constrói ao longo de um processo complexo das diversas maneiras de ser e de estar na profissão; Marcelo (2009) afirma que a identidade docente se caracteriza de modo evolutivo, envolvendo um movimento autointerpretativo como sujeito dentro de um determinado contexto; e, segundo Josso (2004), a formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias que envolvem, dentre tantas outras, a capacidade de orientação aberta ao desconhecido.

As futuras professoras, em suas narrativas, integram a história individual, cultural e social em que transitaram e transitam, articulando, na constituição de suas identidades docentes, os atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. Os excertos que narram sua trajetória escolar e formação assinalam os movimentos de atribuição e de pertença, descritos por Dubar (2005), do passado e do presente, suas histórias e suas representações, em identidades que se mostram abertas às novas aprendizagens.

Sendo assim, o apoio ao iniciante é visto também como fundamental, já que esse período é marcado, como apresenta Nóvoa (2014), por angústias, tensões e aprendizagens, conforme já ratificados nos trabalhos de André (2013); Palachi (2011); Reali, Tancredi e Mizukami (2008); Simon (2013, 2014); Vaillant e Marcelo (2012); e Veenman (1984 apud MARCELO, 1999), dentre outros. Portanto, há de se pensar em políticas que realmente colaborem com a indissociabilidade de teoria e prática, a fim de que os alunos percebam a relevância de compreender a teoria, para que ela tenha sentido na práxis pedagógica, pois, quando narram a prática, esses futuros professores clamam pela teoria.

Esta insegurança [início da carreira] nos traz dificuldades em lidar com situações que foram ou não discutidas durante todo o nosso curso, pois na maioria das vezes não conseguimos aplicar o que as teorias dizem na realidade de nossas escolas. (Carolina, AI-3/2013)

O discente de pedagogia precisa estar em constante reflexão acerca de teorias e métodos de aprendizagem, bem como vivenciá-los na prática. (Paula, AI-3/2013)

[...] são tantas as dificuldades e obstáculos encontrados que a impressão é de que a teoria estudada em sala de aula (Universidade), quando defrontada com a prática, de nada serviu. (Juma, AI-3/2013)

De certa forma, esse contato direto com a realidade da escola e do ensino, ou seja, com o contexto de suas futuras práticas profissionais, oportuniza “olhar de novo” e “colocar-se em jogo em primeira pessoa”, o que, de certa maneira, já as afetou, como bem sinalizam Contreras e Pérez de Lara (2010, p.118), permitindo “um novo olhar em cada uma dessas vivências”.

Contreras e Pérez de Lara (2010) se dizem convencidos de que a compreensão do processo educativo, a partir da perspectiva da experiência, coloca-nos em contato com as dimensões da prática e das relações educativas e, ainda, com as dimensões do fazer pedagógico de educadores e educadoras que, com suas qualidades especiais, incorporam um saber nem sempre formulado, nem exatamente teórico ou facilmente teorizado, mas um saber imprescindível como saber pedagógico e, segundo eles, “provavelmente o próprio saber pedagógico” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p.22).

É importante destacar os trabalhos de Mizukami *et al.* (2003), Rodgers (2002) e Zeichner (2008, 2014), por trazerem discussões proficuas acerca da relevância da reflexão sobre a ação pedagógica e, conseqüentemente, da teoria e da prática. Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014) chamam a atenção para o fato de que é preciso reconhecer um modelo de formação que distinga a experiência e o conhecimento que existe na escola.

Lais (AI-6/2013) crê que “a universidade não consegue ensinar tudo que o professor iniciante necessita saber”. Já Stella clama pelo apoio das universidades aos professores iniciantes, no momento de inserção na carreira profissional.

Acredito que a universidade deveria dar um respaldo e apoio para os futuros professores, explicar como é o processo de inserção do professor iniciante na rede de ensino. [...]

Acho uma pena os professores dentro da Universidade desconhecerem esse processo, acredito que pelo menos a coordenação do curso deveria dar algum suporte/apoio nesse aspecto, acho que isso pode auxiliar muito os professores iniciantes. (Stella, AI-5/2013)

As narrativas autobiográficas dos indícios de constituição da imagem docente deixam pistas de que a construção da identidade docente é caracterizada pelo retorno das licenciandas ao percurso de sua escolarização e formação inicial, em que ficam evidenciados os ritos, as normas, a rigidez, os episódios significativos da relação entre docente e aluno e entre aluno e aluno; as lembranças provenientes da Língua Portuguesa e da Matemática; o choque com o “novo” contexto escolar e, ainda, a opção pelo curso de Pedagogia, por ser professora. Desse modo, as experiências escolares dessas aspirantes a professoras, enquanto alunas, nos diversos níveis de ensino, configuram-se como espaços e tempos importantes para a aprendizagem do trabalho docente, ou seja, para a constituição da identidade docente e de um modo especial de se tornarem e serem professoras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: IDENTIDADES EM *CONTINUUM*

Os dados analisados, provenientes das narrativas de si, de questões e comentários que se seguiram nos fóruns de debates, ajudam-nos a compreender o processo reflexivo individual e coletivo deflagrado no grupo do curso de extensão *online*-2013. As discussões serviram como fonte de dados para a compreensão de raciocínios argumentativos, momentos de tomada de decisão, flexibilização, dentre outros elementos que provocaram mudanças nos conhecimentos e nas concepções que essas licenciandas, ao longo da escolarização e da formação inicial, construíram sobre o aprender e o ensinar. Nesse percurso, as experiências pessoais, as experiências baseadas em conhecimento formal e as experiências vivenciadas na escola e na sala de aula reforçam o entendimento de que a identidade profissional docente

que principia é uma construção individual, tendo como referência a história pessoal e suas características sociais, mas engloba, também, uma construção coletiva, derivada do contexto no qual a futura docente e/ou o futuro docente se desenvolve (MARCELO; VAILLANT, 2012).

As análises das narrativas autobiográficas evidenciaram que a construção da identidade docente é caracterizada pelo retorno das licenciandas ao percurso de escolarização e formação inicial, estando presentes, nessas vivências, os ritos, as normas, a rigidez, os episódios significativos da relação entre docente e aluno e entre aluno e aluno; as lembranças provenientes da Língua Portuguesa e da Matemática; o choque com o “novo” contexto escolar, a opção pelo curso de Pedagogia, por ser professora; e os episódios que envolvem os familiares em seus trajetos escolares. Vale dizer que o contato direto que estabeleceram com a realidade da escola, contexto de suas futuras práticas, oportunizou um novo olhar sobre a futura profissão. As experiências escolares das futuras professoras, nos diversos níveis de ensino, tornaram-se espaços e tempos importantes para a aprendizagem da função docente e, conseqüentemente, para a constituição da identidade docente.

Na troca estabelecida colaborativamente com os participantes do curso, essas aprendizes de professoras já demonstram o conhecimento de algumas práticas educativas anteriores à formação acadêmica, as quais emergem nas narrativas autobiográficas: as imagens provenientes do militarismo na escola; os modelos e contramodelos de alguns professores; as metodologias de ensino que vivenciaram enquanto alunas; e, por fim, as marcas presentes nas narrativas, trazendo experiências importantes para o processo de vir a ser professoras, em que a identidade docente em construção se apresenta entre movimentos de pertença e de superação de identidades pressupostas.

Os dados analisados indicam, também, que as narrativas de formação e os pensamentos socializados pelos diálogos colaborativos estabelecidos nos fóruns dão lugar às novas experiências que emergem no próprio viver e fazer, em que as alunas-professoras se colocam para aceitar o imprevisto, o inusitado. As futuras professoras compreendem a necessidade de empreender novos estudos, demonstrando identidades em movimento e em tensão permanente, em que a interação entre elas e suas experiências individuais e profissionais está dentro de um *continuum*.

A análise interpretativa das narrativas das futuras professoras revela uma identidade docente em construção, em que é possível visualizar movimentos de pertença e de superação de identidades pressupostas, demonstrando estarem abertas às novas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. **Iniciação à docência**: narrativas e experiências do Estágio Supervisionado e do Pibid. 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2014.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista** – UFPR, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, J. P.; CASTRO, J. L. (org.). **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos - CADRHU**. Natal: Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde; Editora da UFRN, 1999. p. 261-268.
- CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (org.). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.
- CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 65, abr.-jun. 2016.
- CASTRO, T. P. S. **Construção automática de redes sociais móveis no ambiente moodle**. 2012. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2012.
- CIAMPA, A. C. **Identidade. A estória do Severino e a história da Severina**. Um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, p.15-19, 2010.
- DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2009. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010. p. 31-58.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO, C. (coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária**, v. 7 – São Paulo: USP, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-27, 2004.

LARROSA, J. Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, p.15-19, 2010.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, M. G.; GERALDI, J. W. O Trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 jul. 2015.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2ª ed. Barcelona: EUB, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MARTINS, R. M. **Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática**. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2012.

MARTINS, R. M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora**. 2015. 285f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MOITA, M. C. Recursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, p.111-140, 2000.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de pedagogia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - SIGET, 6., 16 a 19 de agosto de 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/ir%20M.%20Nacarato%20\(USF\)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/ir%20M.%20Nacarato%20(USF)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20(UFRN).pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, p.11-30, 2000.

NÓVOA, A. Por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA– IDEA, 4., 2014, Curitiba-PR. **Anais...**

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes. Projeto de Pesquisa. Financiamento CNPq, Nº Processo 401683/2011-7. São Carlos, 2011.

PALACHI, W. B. L. **Ações colaborativas universidade – escola: o processo de formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais**. 2011. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PLACCO, V. M. N. Souza; SOUZA, V. L. Trevisan. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. de. (org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. 2ª ed. Joinville-SC: Editora Univalle, p. 79-99, 2010.

REALI, A. M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, A. M.; TANCREDI, R. M.; MIZUKAMI, M. G. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.77-95, 2008.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RODGERS, C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, Columbia University, v.104, n.4, p. 842-866, 2002. Disponível em: <[http://www.bsp.msu.edu/uploads/files/Reading\\_Resources/Defining\\_Reflection.pdf](http://www.bsp.msu.edu/uploads/files/Reading_Resources/Defining_Reflection.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2013.

SANTOS. E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEEBA**, v.12, n.º 18, 2003. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada (Esp), v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

SILVA, I. A. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. 2013. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SIMON, M. S. Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA. Curitiba: UTFPR, 2014. **Anais...**

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão** – EDUFRRN, Natal, RN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. In: SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o Futuro. TV Escola, p.03-13, SEED-MEC. 2007a.

SOUZA, E. C. Memória e formação de professores. NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007b. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books, p. 58-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 mai. 2008.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e Matemática na perspectiva de egressas do curso de Pedagogia**. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SOUZA, A. P. G. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensivo-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>>. Acesso em: 23 set. 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nm=iso)>. Acesso em: 22 abr. 2013.

ZEICHNER, K. M; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 – 2224, out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 2211 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

## NOTAS

<sup>1</sup> Ver Shulman (2005).

<sup>2</sup> Infelizmente, no decorrer do curso, houve 47 desistências. Entre as justificativas, destaca-se: o excesso de atividades no dia a dia, impossibilitando o desenvolvimento das atividades, problemas pessoais e de saúde. Os trabalhos de Dal-Forno (2009), Rinaldi (2009) e Silva (2012) também apontaram índices semelhantes de evasão em cursos a distância.

<sup>3</sup> O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É importante esclarecer que “o *Moodle* é adequado para atividades à distância, mas nada o impede de ser uma ferramenta para apoiar e complementar as atividades do ensino presencial” (CASTRO, 2012, p.26).

<sup>4</sup> Embora as histórias de formação profissional façam parte da história de vida dos sujeitos, optamos por separá-las, respaldadas na afirmação de Souza (2006, p.27) de que o termo “história de vida” revela o conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva, porém, as “histórias de formação” abarcam todo o percurso de escolarização de professores e professoras em processo de formação.

**Submetido:** 30/11/2016

**Aprovado:** 02/08/2017

### **Contato:**

Departamento de Educação. Curso de Pedagogia  
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)  
Campus Rondonópolis  
Avenida dos Estudantes, 5055 - Bairro Cidade Universitária  
Rondonópolis | MT | Brasil  
CEP 78.736-900  
E-mail: <[rosanamariamartins13@gmail.com](mailto:rosanamariamartins13@gmail.com)>.

ARTIGO

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE

VANESSA MOREIRA CRECCI\*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, Brasil

DARIO FIORENTINI\*\*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, Brasil

**RESUMO:** Neste artigo, temos por objetivo relacionar projeções de desenvolvimento profissional e de profissionalidade a diferentes tipos de comunidades de aprendizagem docente. Para tanto, realizamos uma discussão a partir da descrição de diferentes modos de organização dessas comunidades. Em seguida, discorremos sobre as características subjacentes às comunidades fronteiriças, nas quais pesquisadores, professores e futuros professores trabalham de modo colaborativo, sem a regulação da universidade ou da escola. Ao final desta discussão, conclui-se que, por mais que as metodologias sejam aparentemente inovadoras, tornam-se necessárias avaliações dos processos formativos e reflexões cuidadosas sobre os aspectos subjacentes às comunidades de aprendizagem docente.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Comunidades de aprendizagem docente. Comunidades fronteiriças. Profissionalidade.

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN TEACHER LEARNING COMMUNITIES

**ABSTRACT:** This article aims to relate the concepts of professional development and professionalism projections to different kinds of teacher learning communities. In order to do so, we address a discussion based on descriptions of different ways of organizing these communities. Then we convey the subjacent features of borderland communities in which researchers, teachers, and future teachers work in collaborative ways without any regulations set by the university or the school. The end of the discussion shows that, although the methodologies seem innovative, it is worthwhile to conduct systematic evaluations of the careful formative and reflection processes that are concerned with the subjacent aspects of teaching learning communities.

**Keywords:** professional development; teacher learning communities; borderland communities; professionalism.

---

\* Doutora em Educação, Professora colaboradora do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: <[vancrecci@gmail.com](mailto:vancrecci@gmail.com)> .

\*\* Doutor em Educação, Professor da FE/Unicamp. E-mail: <[dariofiore@unicamp.br](mailto:dariofiore@unicamp.br)> .

## INTRODUÇÃO

Em uma tentativa de tornar a prática dos professores o foco dos processos formativos, em diversos países - tais como Brasil, Estados Unidos, Canadá, Chile, Nova Zelândia, Inglaterra, Portugal, China - a constituição de comunidades de aprendizagem docente tem sido incentivada. Neste contexto, observamos que as experiências de desenvolvimento profissional possibilitadas pela participação em diferentes tipos de comunidade de aprendizagem docente, aumentam a cada ano. Processos formativos embasados em iniciativas tais como: *lesson study*, *self-study*, pesquisa-ação, pesquisa da própria prática, tendem a induzir a constituição desses espaços. Começa-se, então, a analisar as características e os pressupostos subjacentes dessas comunidades.

Neste cenário nota-se que as comunidades são motivadas e iniciadas por modos muito diferentes de compreensão sobre o que significa para o professor “saber mais” e “ensinar melhor” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002). Considera-se que as formas como as comunidades de aprendizagem docente se organizam projetam modos variados de desenvolvimento profissional, possibilitando a produção de modos diversos de ser/estar na profissão.

Neste artigo, temos por objetivo relacionar projeções de desenvolvimento profissional e de profissionalidade a diferentes tipos de comunidades de aprendizagem docente. Para, tanto, realizamos uma discussão com base em diferentes significações de comunidades de aprendizagem docente, profissionalidade e desenvolvimento profissional. Para, em seguida, discorreremos sobre as características subjacentes às comunidades fronteiriças, nas quais pesquisadores, acadêmicos e futuros professores trabalham de modo colaborativo.

## COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE E SUAS ADJETIVAÇÕES

As comunidades de aprendizagem docente têm recebido diferentes nomenclaturas: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizado profissional etc. Se não bastassem essas variadas adjetivações, a polissêmica palavra “comunidade” pode ser usada para designar uma série de coletivos, espaços físicos (ex. comunidade carente) ou grupos (ex. étnicos ou religiosos). Embora muito usado em outros campos, como na linguística, na filosofia, na sociologia e na antropologia, “o termo comunidade é relativamente novo na literatura tradicional sobre formação docente, desenvolvimento profissional

e mudança educacional” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002, p. 2462, tradução nossa). Subjacente a esse termo há uma variedade de sentidos atribuídos por estudiosos de diferentes campos científicos.

No campo da filosofia, Chauí (1994, p. 377) entende uma comunidade como “um grupo ou uma coletividade onde as pessoas se conhecem, tratam-se pelo primeiro nome, possuem contatos cotidianos ‘cara a cara’, compartilham os mesmos sentimentos e ideias e possuem um destino comum”. Para a autora, o tempo na comunidade possui um ritmo lento, as transformações são raras e, em geral, causadas por um acontecimento externo que as afeta. De forma antagônica, a sociedade é uma coletividade internamente dividida em grupos e classes sociais, na qual há indivíduos isolados.

Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) apontam que a associação entre a ideia de comunidade e uma vida coletiva harmoniosa atravessa religiões, tradições culturais e filosóficas, em que os indivíduos trabalham coletivamente para o bem comum.

Discutindo o uso dessa concepção idealizada da filosofia, Abbagnano (2012) destaca que o conceito de comunidade inclui conotações que pouco se prestam ao uso objetivo, pois parece claro que não existe nenhuma comunidade pura e nenhuma sociedade pura:

[...] e que a necessidade de fazer uma distinção nesse sentido não é sugerida pela observação, mas pela aspiração a um ideal. Portanto, ao ser utilizado pelos sociológicos posteriores (SIMMEL, COOLEY, WEBER, DURKHEIM e outros), esse significado foi sofrendo transformações, até assumir o uso corrente na sociologia contemporânea, de distinção entre relações sociais de tipo local e relações de tipo cosmopolita, distinção puramente descritiva entre comportamentos vinculados à Comunidade restrita em que se vive e comportamentos orientados ou abertos para uma sociedade mais ampla. (ABBAGNAMO, 2012, p. 192)

De acordo com os estudos de Cochran-Smith e Lytle (2002), na teoria literária o termo “comunidade interpretativa” tem sido usado por Stanley Fish, ao se referir a uma rede de pessoas com perspectivas semelhantes de significados, enquanto, na sociolinguística, a expressão “comunidade de fala” tem sido empregada por antropólogos em referência a grupos de pessoas que se engajam em contextos específicos. Na revisão que realizam, as autoras também apontam as “comunidades discursivas”, que se caracterizam como agrupamentos de leitores e escritores que se tornam redes de citações e alusões.

No campo da educação, as autoras ressaltam que a ideia de comunidade tem sido usada de diferentes modos na teoria e na pesquisa e que, nas ciências sociais, o termo denota grupos de pessoas envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade,

ligadas por um propósito comum. Nessa perspectiva, os membros da comunidade, em geral, constroem significados e partilham signos e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados. Perspectiva semelhante foi cunhada por Wenger (2001), que identificou três características básicas do que se constitui como comunidades de prática: o compromisso mútuo, uma prática conjunta e o interesse comum que une os membros participantes.

A partir das características básicas apontadas por Wenger (2001) como constituintes das comunidades de prática, Fiorentini (2009) analisou um grupo colaborativo de professores que ensinam matemática. Para o autor, o compromisso mútuo reside na participação nas práticas conjuntas de reflexão e investigação sobre a prática de ensinar e aprender matemática nas escolas (interesse comum). Segundo Fiorentini (2010), a participação, na perspectiva de Wenger (2001), compreende o processo pelo qual os sujeitos de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, sentem, pensam e produzem conjuntamente. Dessa maneira, participar em uma comunidade de prática significa engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo. Isso implica apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo.

De acordo com Imbernón (2009), uma comunidade de prática de formação docente permanente seria um grupo de professores e professoras que intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática. A comunidade pode ser considerada formativa, se os professores que dela participam são capazes de elaborar uma cultura própria no seio do grupo, e não apenas reproduzem de forma padronizada a cultura social ou acadêmica dominante.

Tendo em vista que a concepção de Wenger (2001) dispõe acerca de uma proposição analítica de práticas cotidianas – escolares ou não escolares – em seu sentido mais amplo, compreendemos que, para além de propor comunidades de prática, fazem-se necessárias a qualificação e a análise desses espaços e das práticas emergentes nessas comunidades.

Grossman, Wineburg e Woolworth (2001), considerando experiências realizadas em escolas, também discutem o desenvolvimento profissional de professores em comunidades. Para os autores, as comunidades devem ser presenciais e propiciar momentos de diálogo e de confiança, propiciando o olhar para os múltiplos contextos que implicam o trabalho dos professores. Reconhecem ainda que os grupos precisam constituir uma história conjunta, configurando-se como uma “comunidade de memória” na qual os membros tecem “narrativas constitutivas” do grupo.

Participar de uma comunidade, de acordo com esses estudos, envolve acordar e discordar de forma democrática.

Aprofundando as discussões sobre comunidades e formação docente, Hargreaves (2010) preocupa-se em qualificar objetivos de comunidades de aprendizagem profissional e destaca que já há um reconhecimento da importância do desenvolvimento desses espaços em livros, programas de treinamento e guias. Mas essas comunidades podem tanto aumentar a capacidade de reflexão dos professores, como ter por objetivo exclusivo elevar a pontuação dos alunos em testes, muitas vezes em detrimento de seu letramento. Por essa razão, Hargreaves identifica e analisa diferentes versões de comunidades de aprendizado profissional em dois subgrupos: (1) comunidades de contenção e controle e (2) comunidades de *empowerment*<sup>1</sup>. No primeiro grupo, estão as comunidades que embasam suas práticas visando ao controle dos professores e da prática docente, enquanto, no segundo grupo, se incluem aquelas que engajam o coletivo em tomadas de decisões relacionadas às práticas escolares.

## DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Quanto às comunidades de aprendizagem docente, Cochran-Smith e Lytle (2002) assumem que estas se referem tanto a um espaço intelectual quanto um grupo particular de pessoas e, algumas vezes, um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. No entanto, de acordo com os estudos de Cochran-Smith e Lytle (2002), três ideias principais sobre o *conhecimento do professor*, a *aprendizagem docente* e a *prática profissional* coexistem mundialmente na política educacional, na pesquisa e na prática e são invocadas, por agentes diferentemente posicionados, para justificar abordagens muito diversas, afim de melhorar o ensino e a aprendizagem por meio de comunidades.

Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) explicam que tais ideias podem ser simplificadas a partir da função que elas teriam em relação à prática ou ao trabalho do professor em ensinar e aprender e que expressamos, ainda com base nas autoras, da seguinte forma: produção/aprendizagem de conhecimentos *PARA*, *NA* e *DA* prática de ensinar e aprender.

Na concepção de aprendizagem *PARA* a prática de ensinar e aprender, especialistas constroem conhecimentos que são ensinados aos professores que devem aplicá-los em suas práticas. Já na segunda concepção, pressupõe-se que a aprendizagem e os conhecimentos sejam construídos *NA* prática, isto é, de maneira tácita mediante reflexão da própria prática pelo professor. Sobre a terceira concepção, destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), essa terceira concepção pressupõe que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem emana da investigação sistemática sobre o ensino, sobre seus estudantes e sobre o aprendizado desses. E pode ser construído coletivamente em comunidades locais, desde que não isoladas de outras mais amplas, como é o caso da comunidade acadêmica. Adiante, discutimos cada uma dessas três perspectivas em relação ao desenvolvimento profissional, profissionalidade e papel do formador. Para, então, discorrer sobre perspectivas subjacentes as comunidades fronteiriças, nas quais se encontram pesquisadores, acadêmicos e futuros professores.

Cabe, inicialmente, destacar que para fins de discussão, relacionamos as três perspectivas de aprendizagem de Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) ao desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente. Entretanto, apesar desta diferenciação, a significação das comunidades ocorre mediante processo de interação entre elas e os sujeitos. Por isso, assim como Cochran-Smith e Lytle (1999) alertam sobre a relação das concepções de conhecimento e de aprendizagem do professor, destacamos que nenhuma das iniciativas de desenvolvimento profissional [...] deve ser considerada exemplar de uma concepção ou sua realização como “tipo puro”. Ao contrário, cada uma delas reflete o que entendemos ser as ideias dominantes que animam a iniciativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.253). É nessa perspectiva que Cochran-Smith (apud FIORENTINI e CRECCI, 2016) destaca que as comunidades têm sido chamadas de diversas maneiras

[...] comunidades de aprendizagem profissional, comunidades investigativas, comunidades de aprendizagem docente. Mas seus nomes não nos dizem como elas operam e não são boas ou ruins por si sós. Depende do que acontece dentro dessas comunidades e quais são as perguntas que fazem e tentam responder. Mas a forma como essas comunidades são implementadas, por vezes, são estruturas

vazias, e todos os tipos de coisas podem acontecer nessas comunidades, algumas delas positivas e outras não (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 518).

Na maioria dos casos, as características subjacentes às comunidades de aprendizagem docente não estão explícitas e, muitas vezes, os responsáveis pela gestão dessas práticas não se propõem a questionar seus próprios pressupostos nem o modo como eles interferem em suas decisões e iniciativas. O modo como os processos formativos acontecem, muitas vezes, são naturalizados no seio das instituições.

## PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL *PARA* A PRÁTICA

Nas últimas décadas, pesquisas internacionais e nacionais passaram a criticar perspectivas de desenvolvimento profissional embasadas em processos de aprendizagem individual, o que levou à solicitação e ao reconhecimento de uma perspectiva de aprendizagem em comunidades de aprendizagem docente. À primeira vista, apenas a modificação nas estruturas das práticas de desenvolvimento profissional garantiria alterações substanciais, porém, atualmente, há diferentes concepções e práticas de desenvolvimento profissional, mesmo quando ocorrem em comunidades (HARGREAVES, 2010).

Cochran-Smith e Lytle (2009) sugerem que o conceito de comunidade de aprendizagem docente se tornou muito comum e que tal popularidade tem levado a novas e importantes oportunidades para professores aprenderem uns com os outros, mas também à proliferação de iniciativas altamente diretivas.

Numa perspectiva de desenvolvimento profissional *para* a prática, ter acesso aos conhecimentos formais e saber mais conteúdo, teorias educacionais e estratégias concebidas por especialistas, possibilita aos professores ensinar melhor. Essa visão conduz a comunidade de aprendizagem docente a promover conhecimentos, a ajudar os professores a se desenvolverem profissionalmente, acessar e implementar esses conhecimentos – enfim, a traduzir e colocar em prática o que adquirem de especialistas de fora da sala de aula (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002).

A prática docente prevista nessas comunidades envolve o uso adequado e competente de conhecimentos adquiridos *a priori* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Logo, a *profissionalidade* do professor deve ser iluminada pelas teorias acadêmicas e pelos conhecimentos sistematizados pela comunidade acadêmica:

A ideia aqui é que a prática competente reflete o “estado da arte”; isto é, professores muito habilitados têm conhecimento profundo de suas disciplinas

e das estratégias de ensino mais eficazes para criar oportunidade de aprendizado para seus alunos. Os professores aprendem este conhecimento através de várias experiências de formação que dão acesso à base de conhecimento. (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, p. 254, 1999)

Nessa perspectiva, os professores são usuários aptos e não geradores de conhecimentos (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999), admitindo que a sua ação se resume à aplicação de decisões tomadas por especialistas.

Morgado (2005, p. 34) identificou esse modo de projeção da docência como *profissionalidade técnica*: prevê um professor que “aplica as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos”. Parte-se da premissa de que “as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito. Ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado” (p. 35). E os professores se limitam a “práticas meramente reprodutivas, utilizadas para que os estudantes concretizem os objetivos que guiam o seu trabalho” (p. 38).

Quando professores são envolvidos em comunidades que têm por objetivo aprender coletivamente estratégias e técnicas para a melhoria do desempenho de alunos em testes externos, conforme identificou Hargreaves (2010), tais comunidades de desenvolvimento profissional adotam a perspectiva de conhecimento *PARA* a prática. Embora possam existir comunidades investigativas que considerem os resultados dos testes, estas precisariam ter uma perspectiva crítica, sistemática e ligar os testes a contextos amplos.

Ao participar de práticas de desenvolvimento profissional enfocadas na compreensão do professor como técnico e aplicador de conhecimentos gerados por especialistas, é provável que esse profissional encontre dificuldades para “abordar e resolver os dilemas imprevisíveis e as situações conflituosas com que se depara no decurso da ação educativa” (MORGADO, 2005, p. 40). Por essa razão, passou-se a vislumbrar outras concepções de profissionalidade docente, como o *professor reflexivo*, que discutiremos no próximo subitem.

## PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL *NA* PRÁTICA

Quando a aprendizagem e o conhecimento dos professores ocorrem *na* prática, pressupõe-se que os conhecimentos sejam construídos de maneira tácita. São esses os conhecimentos mais importantes para o exercício da profissão. Para aprimorar o ensino e para que os professores se desenvolvam profissionalmente nesta perspectiva

pragmática, é preciso trabalhar em comunidades com outros professores, “para melhorar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito embutido na experiência e na sábia ação de profissionais competentes” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2464). Presume-se que os professores aprendam quando refletem sobre boas práticas: escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram as próprias realizações (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

A prática dos professores é compreendida como uma artesanaria, de modo que a profissionalidade docente se constrói mediante reflexão NA prática: “os professores competentes sabem, na medida em que é expressado ou veiculado na arte da prática, *nas* reflexões do professor sobre a prática, *nas* investigações sobre a prática e *nas* narrativas sobre a prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Ensinar é compreendido, nessa perspectiva, como um processo de

[...] agir e pensar sabiamente na imediatez da vida em sala de aula: tomar decisões em fração de segundos, escolher entre maneiras alternativas de transmitir conteúdo, interagir apropriadamente com estudantes, e selecionar e focar dimensões específicas dos problemas da sala. Para fazer isto, professores excepcionais se baseiam na experiência da prática ou, mais precisamente, nas suas experiências e ações prévias, bem como em suas reflexões sobre tais experiências. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, p. 262, 1999)

Se, na perspectiva anterior, os professores eram usuários do conhecimento, nesta são “entendidos como os designers e arquitetos desta ação” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, p. 262, 1999). Essas ideias encontram ressonância na compreensão de Schön acerca do professor como profissional reflexivo. Sua profissionalidade se constrói mediante esse processo de reflexão na ação, em que

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Essa perspectiva de desenvolvimento profissional, baseado na reflexão, gerou algumas críticas. Em primeiro lugar, reconhece-se que houve um uso excessivo da palavra “reflexão” relacionada à formação

docente, o que, segundo Morgado (2005), muitas vezes não resultou em experiências concretas, tendo na maioria dos casos se convertido em uma expressão de *slogan* e vazia de conteúdo. Em segundo lugar, os estudos de Schön foram criticados por não terem concebido “um modelo que abarcasse a mudança institucional e/ou social, centrando-se apenas em torno de práticas individuais” (MORGADO, 2005, p. 48).

Atualmente temos visto nos Estados Unidos, bem como em outros lugares, questionamentos sobre a qualidade dos programas de formação inicial de professores (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2012). Ganham força propostas que focam o desenvolvimento profissional dos professores exclusivamente nas comunidades escolares, sem interlocuções substanciais com a comunidade acadêmica. Nesses espaços, em geral, os formadores têm como função organizar os espaços de formação para que os professores conversem sobre suas questões. Muitas vezes, a postura é mais de escuta das discussões e de estímulo do que de negociação de formas outras de desenvolvimento de práticas de ensinar e aprendizagem.

## PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA PRÁTICA

A terceira abordagem diz respeito à aprendizagem e aos conhecimentos DA prática, na qual se supõe que seja gerado o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem, quando tratam suas salas de aula e escolas como locais para investigação intencional, ao mesmo tempo em que tomam os conhecimentos produzidos por outros como material gerador para investigação e interpretação:

[...] o conhecimento emerge do entendimento conjunto de professores e outros que estão comprometidos com observação e documentação sistemáticas, e de longo prazo, dos estudantes e de seu processo de atribuir significados. Para gerar conhecimento que dê conta de múltiplas camadas de contexto e múltiplas perspectivas de significado, os professores dependem de um largo espectro de experiências, e de sua história intelectual, dentro e fora das escolas. (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999, p. 278).

Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente “quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas para teorizar e construir seu trabalho conectando ao contexto social, cultural e político” (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2002, p. 2465).

Assume-se, assim, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino

e da aprendizagem. Nesse caso, a comunidade investigativa deve ser espaço para problematizar os múltiplos aspectos que envolvem a docência. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 279) compreendem que,

quando o trabalho em comunidades se baseia no conhecimento *da* prática – seja o trabalho referente à pesquisa do professor, pesquisa-ação ou investigação dos praticantes, o objetivo não é a pesquisa nem a produção de “descobertas”, como é geralmente o caso das pesquisas de universidades. Ao contrário, o objetivo é a compreensão, a articulação, e, ao final, a transformação das práticas e das relações sociais de forma a trazer mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais.

Como finalidade, as comunidades assumem a responsabilidade “apaixonada em relação ao aprendizado dos estudantes, de suas chances na vida, e em relação a uma transformação das políticas e estruturas que limitam o acesso dos estudantes a estas oportunidades” (ibidem).

Neste contexto, a profissionalidade docente se baseia em uma *postura investigativa e crítica*. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos. A premissa desta abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades.

Nestas comunidades investigativas, as experiências de desenvolvimento profissional perpassam por questionamentos sobre as práticas de professores e formadores e de sistematização delas. Práticas investigativas em comunidades investigativas permitem aos professores e aos formadores planejar atividades a serem realizadas em sala de aula, desenvolver material didático, escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender, compartilhar atividades desenvolvidas, realizar estudos sobre questões emergentes da prática pedagógica, (re)significar a literatura da área etc.

Em comunidades investigativas, os professores e formadores trabalham de modo colaborativo para transformar disciplinas e o currículo; examinar criticamente os conteúdos e as avaliações, bem como atuar como leitores críticos e conscientes consumidores de materiais e programas; além de desenvolver abordagens válidas para identificar e interpretar uma série de resultados educacionais significantes (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Os membros buscam e constroem novos conhecimentos, ao examinarem os modos de ensinar e aprender nas escolas. Cochran-Smith e Lytle (2009) apontam que, nas últimas décadas, muitas

discussões têm debatido se ensinar é ou não é uma profissão e se os professores podem ou não ser legitimamente considerados profissionais. Para as autoras, professores já são profissionais, ainda que muitos não acreditem que possam ser assim considerados, ou mesmo que estejam empregados em condições de trabalho opressivas. São profissionais envolvidos em atividades diárias, relacionais e incertas, que acontecem sob condições de mudanças constantes. Os autores ressaltam a necessidade de uma nova noção de prática profissional na educação e concebem o construto que chamam de *postura investigativa*.

A partir dessa noção, reconhecem a capacidade intelectual coletiva dos professores e apontam que, inseridos em comunidades investigativas, eles assumem a *postura investigativa* em relação ao conhecimento e à sua prática. As autoras propõem que os professores vão além de realizar uma pesquisa esporádica em um determinado período: sugerem que desenvolvam um modo de ser docente investigativo.

Para isso, discorrem sobre quatro aspectos relacionados à ideia de *postura investigativa*: 1) concepção de conhecimento local em contextos globais; 2) visão ampliada da prática; 3) comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação; e 4) justiça social.

Sobre o primeiro aspecto, Cochran-Smith e Lytle (2009) destacam que, ao teorizar a concepção de postura investigativa, querem unir, não dividir, o conhecimento local e os contextos globais, pois reconhecem que o conhecimento local gerado pelos professores em comunidades investigativas pode ser resposta para questões amplas, que afetam outros professores.

O segundo aspecto, a visão de prática ampliada, “abrange a aprendizagem dos estudantes, bem como as investigações contínuas dos estudantes, professores e líderes nos aspectos da construção dos conhecimentos social, cultural, intelectual, relacional e político” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 143). A partir dessa concepção de prática, para as autoras, “a investigação do professor tende a mudar as supostas dicotomias entre investigação e prática, entre ser um professor e ser um pesquisador” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 147).

Sobre o terceiro aspecto, Cochran-Smith e Lytle (2009) apontam que, mediante a participação em comunidades investigativas, os professores têm a possibilidade de constituir o que chamam de “teoria de ação”, que não envolve apenas indivíduos, mas também coletividades. Nesse sentido,

[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor

ao longo de sua vida profissional, bem como disponibilizar locais produtivos capazes de vincular as comunidades de educadores aos grandes esforços de mudanças, tanto nacionalmente como internacionalmente. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 148)

Por fim, como quarto aspecto da postura investigativa, consideram que, ao participarem de comunidades investigativas, os professores “estão trabalhando a favor e contra o sistema – um processo em curso, partindo do interior, problematizando hipóteses fundamentais sobre os propósitos do sistema educacional existente” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 154). Neste sentido, o propósito final da investigação como postura – sempre e em todos os contextos – é aprimorar a aprendizagem do aluno e as suas chances na participação e contribuição para uma sociedade diferente e democrática.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM COMUNIDADES FRONTEIRIÇAS

Fiorentini (2013) identificou três tipos básicos de comunidades investigativas: escolares, acadêmicas e fronteiriças. Segundo o autor, as comunidades investigativas acadêmicas, por serem monitoradas/governadas institucionalmente pela universidade, podem ser endógenas (voltadas aos seus problemas teóricos, sem vínculo com as práticas escolares), colonizadoras das práticas escolares, ou colaborativas. Por sua vez, as comunidades investigativas escolares, por serem governadas a partir do território escolar, também podem ser endógenas, abertas à colaboração e parceria da universidade, ou serem colonizadas pela universidade, a qual assume o papel de transmitir e inculcar os saberes acadêmicos. E, sobre as fronteiriças, destaca que possuem, normalmente, mais liberdade de ação e de definição de uma agenda própria, sem serem monitoradas institucionalmente pela escola ou pela universidade, esse, portanto é um espaço

(...) livre e, por isso também de perigo, de transgressão do instituído, de aventuras na construção e problematização do conhecimento. Elas podem reunir interessados de comunidades diferentes que definem suas agendas de estudo e trabalho, podendo ser também investigativas. Tendo em vista as diferentes origens de seus participantes, os encontros tendem ser entremeados por narrativas de acontecimentos que ocorrem nas comunidades de origem de cada um. Entretanto, o que se produz e se aprende nessa comunidade tem forte impacto na vida pessoal e profissional de cada participante (FIORENTINI, 2013, p. 157).

No caso das comunidades fronteiriças, não estamos falando de limites que separam dois territórios diferentes entre si. Estamos falando, na verdade, do espaço fronteiriço que se forma no encontro

de dois mundos diferentes. Mesmo a noção de fronteira, tal como conhecemos como sendo o limite entre dois territórios diferentes, pode ser problematizada.

Segundo Zientara (1989), o termo fronteira “indicava a parte do território situada *in fronte*, ou seja, nas margens” (p. 307). Destaca, assim, que a noção de fronteira como sendo a separação entre duas regiões é equivocada. Para o autor, “as fronteiras separam comunidades humanas, mas podem também determinar um novo gênero particular” (ibidem). Nesse sentido, as populações que “vivem em uma zona de fronteira dão origem a uma comunidade fundada em interesses particulares, mantêm entre elas, do lado de cá e do lado de lá da fronteira, uma intensa comunicação; vivem frequentemente de contrabando” (ZIENTARA, 1989, p. 309).

Anzaldúa (1987) aponta que esse lugar entre as fronteiras se constitui como um espaço indeterminado criado pelo resíduo emocional de um limite. Para a autora (ibidem), esse espaço está em um constante estado de transição. Clandinin e Rosiek (2006), ao tomarem por base a ideia de Anzaldúa, compreendem os espaços fronteiriços como não sendo claros ou límpidos, mas borrados por regiões que se sobrepõem e se fundem. Algumas perspectivas da geografia, também, compreendem o espaço fronteiriço como indefinido, com dinâmicas próprias:

São espaços nos quais o local e o internacional se articulam, estabelecendo vínculos e dinâmicas próprias, construídas e reforçadas pelos povos fronteiriços. Neles estão presentes as identidades e as culturas nacionais de cada um dos países envolvidos, que constroem, reelaboram e constituem uma outra cultura e identidade diferenciada, capaz de recriar um novo lugar, com aspectos regionais. São regiões que não respeitam as barreiras existentes, já que há ação e interação dos agentes fronteiriços, estimulando dinâmicas fronteiriças informais (SOUZA, 2009, p. 106 – 107).

Ao discutir as fronteiras das comunidades de prática, Wenger (2001) também destaca que essas não podem ser compreendidas como isoladas do mundo, uma vez que “suas histórias não são internas, mas de articulação com o resto do mundo” (p. 135). De acordo com pesquisador, é a partir da participação e coisificação<sup>2</sup> em comunidades de práticas que se pode contribuir para a descontinuidade de limites. Concebe, ainda, a ideia de objetos de fronteira, aqueles trazidos por diferentes comunidades para organizar a conexão em uma única comunidade. Bem como, concebe o conceito de intermediários (*brokering*), pessoas que levam elementos de uma prática a outra, ou seja, os objetos de fronteira.

Segundo Wenger (2001), um objeto de fronteira não é necessariamente um artefato ou uma informação codificada, “um bosque

pode ser um objeto de fronteira em torno do qual os excursionistas, os interessados madeireiros, os ecologistas, os biólogos e os proprietários organizam suas perspectivas e buscam maneiras de coordená-las” (ibidem, p. 140). Por sua vez, os intermediários podem estabelecer novas conexões entre comunidades de prática, facilitar a coordenação e acordar as perspectivas, quando bons corretores podem inclusive promover “novas possibilidades de significados” (ibidem, p. 142).

Assim, podemos relacionar o mapa desses espaços fronteiriços à ideia do aberto e conectável em todas as dimensões, “desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE e GATARRI, 1996, p. 22).

Mas o que dizer sobre o desenvolvimento profissional e a profissionalidades em um espaço fronteiriço? Fiorentini e Carvalho (2015) apontam que nesse tipo de comunidade não há os que ensinam e os que aprendem, todos ensinam e todos aprendem, a partir de seus horizontes. Cada um tem seu próprio horizonte. Na figura abaixo, a comunidade fronteiriça está disposta entre a escola e a universidade, não sendo regulada por nenhum dos dois contextos, uma vez que tem suas próprias normativas.

**FIGURA 1.** Entre dois mundos, Comunidade Fronteiriça



Nas comunidades fronteiriças há, portanto, encontro de culturas institucionais, sobretudo, das culturas escolares e acadêmicas. Mas há, também, o encontro de experiências subjetivas que ocorre através das histórias de vidas, narradas por cada um de seus participantes, constituídas em diferentes cenários de práticas.

Sztajn *et. al.* (2013), com base em Wenger (1998), analisam o desenvolvimento profissional como encontro de fronteira entre professores e formadores. Mediante a análise do trabalho de campo realizado em encontros de formações de professores dos anos iniciais, os pesquisadores concluíram que professores e formadores retornam, para suas comunidades de origem, modificados pela experiência da fronteira. Nesse sentido, para eles

(...) encontros de fronteira permitem que os membros da comunidade examinem e, potencialmente, mudem, as maneiras pelas quais eles experimentam e pertencem as suas comunidades. Mais importante, participantes envolvidos em comunidades diferentes, que estão envolvidos em encontros de fronteira, negociam e significam através da fronteira e dentro de suas comunidades originais (ibidem, p. 204).

Crecci (2016) analisou a participação de educadores matemáticos (professores, pesquisadores e formadores) em uma comunidade fronteiriça denominada Grupo de Sábado (GdS). Em seu estudo, concluiu que os participantes narram suas experiências vividas em diferentes espaços relativos às suas vidas pessoais e profissionais, tecem outras experiências e produzem diferentes compreensões sobre o *ensinar aprender* matemática. As reverberações decorrentes da participação nessa comunidade fronteiriça se evidenciam nos próprios modos de ser/estar como educadores matemáticos, destacando-se a postura problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre as políticas públicas que a condicionam e também sobre as possibilidades e os limites dos conhecimentos científicos, curriculares e didáticos pedagógicos tanto da própria escola como de outros contextos.

As reverberações, também, são evidenciadas pelas constituições de outras comunidades, pelas sistematizações, teorizações e publicações dos participantes, as quais ajudam a promover mudanças: na prática de *ensinar aprender* matemática nas escolas, tornando-a mais exploratória, problematizadora e inclusiva, sobretudo para estudantes das escolas públicas; na formação inicial e continuada de professores de matemática, motivando-os a serem estudiosos e investigativos em comunidades docentes; na formação de novos pesquisadores, com destaque para a pesquisa sobre a própria prática.

Em 2009 (FIORENTINI, 2009) analisou com base na concepção de excedente de visão de Bakhtin (2003), o encontro de professores da escola básica com acadêmicos nessa mesma comunidade - Grupo de Sábado. Por um lado, a partir das experiências constituídas no ambiente escolar, os professores (re)significam as teorizações advindas da academia.

(...) os professores da escola básica, desde a formação do grupo, têm negociado significados e perspectivas com os formadores e os acadêmicos da universidade sobre questões da prática pedagógica em matemática e do trabalho docente nas escolas públicas no contexto atual. Embora os porta-vozes da academia tragam ao grupo questões que ajudam a produzir estranhamentos e problematizações à prática dos professores da escola básica, estes, ao tomarem como referência seus lugares nas escolas, manifestam um excedente de visão sobre os acadêmicos, por possuírem um saber de experiência relativo ao ensino da matemática nas escolas públicas e privadas. Além disso, conhecem as condições de produção

do trabalho docente nessas escolas, vislumbrando o que é possível ou não realizar na prática escolar, que geralmente não conhecem por dentro – isto é, experiencialmente – a complexidade de ensinar matemática na escola atual (FIORENTINI, 2009, p. 234 – 245).

Por outro lado, quando os acadêmicos se encontram com professores da escola básica, imprimem um excedente de visão em relação aos professores da escola básica, relacionado aos aportes teórico-científicos

(...) oriundos das ciências educativas e, em particular, dos estudos acadêmicos em educação matemática -, interpretações e compreensões que os primeiros estabelecem sobre práticas, experiências e saberes dos segundos. Penso, porém, que o maior excedente de visão dos acadêmicos seja o domínio dos processos metodológicos de pesquisa e a problematização ou desnaturalização das práticas escolares vigentes (FIORENTINI, 2009, p. 235).

Nessas comunidades fronteiriças, tanto professores quanto acadêmicos, dão indícios de “construção e desenvolvimento de uma profissionalidade docente, interativa e reflexiva” (FIORENTINI, 2009, p. 251). Ao narrar sua própria experiência dentro de uma dessas comunidades que conta com a presença de formadores, pesquisadores e professores, Cochran-Smith (2013) destaca que esses são espaços importantes, onde essas diferentes comunidades podem aprender juntas e gerar conhecimento em um movimento emergente. Nas experiências que tem participado, os membros dessas comunidades investigativas são incentivados a se engajarem em estudos da própria prática, *self-study*, pesquisa-ação e outras formas de investigação.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Por mais que as metodologias sejam aparentemente inovadoras, tornam-se necessárias avaliações sistemáticas e reflexões cuidadosas sobre os aspectos das comunidades de aprendizagem docente. A burocratização das instituições impõe aos formadores e aos professores rotinas que, muitas vezes, impedem reflexões sistemáticas sobre os objetivos finais de suas práticas.

Cochran-Smith (apud FIORENTINI; CRECCI, 2016) nos alerta que as comunidades podem ser chamadas de diversas maneiras, mas que tais nomenclaturas não nos dizem como elas operam, nem revelam se podem ser consideradas boas ou ruins por si sós. Logo, é necessário observar o que acontece dentro dessas comunidades e quais perguntas se fazem dentro delas. Em síntese, parece-nos que a

forma como as comunidades são implementadas, por vezes, acaba por constituir espaços em que todos os tipos de coisas podem ocorrer.

Desse modo, apesar de os espaços serem constituídos a partir de certos pressupostos, não é possível prever as aprendizagens e as compreensões de seus participantes nem a forma como constituirão suas trajetórias nessas comunidades. Isso não significa dizer que devemos relativizar os modos como esses espaços são constituídos ou achar que não há nada a ser feito, uma vez que dependerá da disposição de cada envolvido. Pelo contrário, considerando que não temos total controle de quais serão as relações que formadores e professores estabelecerão nessas comunidades, é preciso cuidar para a constituição de ambientes nos quais todos tenham condições de se expor e de dar a ver suas subjetividades. Nestes ambientes, torna-se possível a emergência de diferentes excedentes de visão.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada por Alfredo Bosi. São Paulo, WMF, 2012.

ANZALDUA, G. **Bordelands/La frontera**. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. **Borders, tensions and borderlands in narrative inquiry. Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Sage: Thousand Oaks, 2006.

COCHRAN-SMITH, M. **Composing a Research Life. Action in Teacher Education**. 34(2): p. 99-110, 2013.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Teacher Learning Communities. In: **Encyclopedia of Education 2nd Edition**. J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan, 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**, 2016. 325 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 1, 1996.

FIORENTINI, D. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **Sisyphus Journal of Education**, v.1, n. 3, p.152–181, 2013.

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática. Lisboa. 2013. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. **Anais do Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática**, Lisboa, p. 01 – 26, 2013.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, LEIVA, L. SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática. 1ªed.Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 570-590, 2010.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, p. 233-255, 2009.

FIORENTINI, D.; CARVALHO, D. L. O GdS como lócus de experiências de formação e aprendizagem docente. In: FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CARVALHO, D. L. (org.). **Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 15-37, 2015.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, Junho 2016.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. **The Teachers College Record**, New York, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

HARGREAVES, A. Leading Professional Learning Communities: Moral Choices Amid Murky Realities”, Hargreaves, A. In: BLANKSTEIN, A. M., HOUSTON, P.D. & COLE, R.W. **Sustaining Professional Learning Communities**. Thousand Oakes: Corwin Press, p. 175-198, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: Novas Tendências. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

SZTAJN, P.*et al.* **Mathematics professional development as design for boundary encounters**. ZDM, v. 46, n. 2, p. 201-212, 2013.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

ZIENTARA, B. Fronteira. **Enciclopédia Einaudi**, v. 14, p. 306-317, 1989.

**NOTAS**

<sup>1</sup> Sem tradução literal, a palavra *empowerment* significa o fato de coletivos se engajarem em tomadas de decisões.

<sup>2</sup> Por coisificação, o autor significa a forma concreta à experiência, como por exemplo, escrever um livro, criar um método, etc. (WENGER, 2001).

**Submetido:** 29/11/2016

**Aprovado:** 13/04/2017

**Contato:**

Faculdade de Educação da Unicamp  
Rua Bertrand Russell, 801  
Cidade Universitária Zeferino Vaz  
Campinas | SP | Brasil  
CEP 13.083-865

## ARTIGO

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID):  
DESEMPENHO DE BOLSISTAS VERSUS NÃO BOLSISTAS<sup>1</sup>

ADRIANA CASTRO ARAUJO\*

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil

WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA\*\*

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil

AFRÂNIO DE ARAÚJO COELHO\*\*\*

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil

**RESUMO:** Relatam-se resultados de estudo com o objetivo de *comparar o desempenho acadêmico de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com não bolsistas*, considerando-se (a) o conceito dos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e (b) o turno de funcionamento destes cursos. A população pesquisada foi composta por 2.193 egressos das licenciaturas da Universidade Federal do Ceará (UFC), referente ao período 2009.2 a 2015.1, dos quais 1.924 não foram bolsistas do PIBID (87,7%) e 209 foram bolsistas do PIBID (12,3%). Constatou-se que as maiores médias de rendimento acadêmico estiveram associadas aos licenciados ex-bolsistas do PIBID, independentemente do conceito do curso no ENADE, bem como do turno de funcionamento deste. Os resultados demonstraram a relevância do PIBID para a formação dos universitários, posto que foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos ex-bolsistas, expressas pelas maiores médias de desempenho, em comparação aos licenciados que não foram bolsistas do PIBID.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. Ensino Superior. Avaliação de Programas.

\*Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - Brasil; doutoranda em Avaliação Educacional pela UFC. Servidora Técnica-Administrativa da UFC. Pesquisadora do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE/UFC). E-mail: <driaraujo12@gmail.com > .

\*\*Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela *Universidad Complutense de Madrid (UCM)* - Espanha. Professor Associado IV da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pesquisador 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisador-Líder do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE/UFC). E-mail: <wagner.andriola@pq.cnpq.br >

\*\*\*Doutor em Meteorologia pela *Université de Toulouse III – Paul Sabatier* - França. Professor Associado III da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Coordenador de Gestão de Processos Institucionais do PIBID/ UFC. E-mail: <afranio@fisica.ufc.br >

## INSTITUTIONAL PROGRAM OF TEACHING INITIATION (PIBID): PERFORMANCE OF FELLOWS VERSUS NON-FELLOWS

**ABSTRACT:** We report the results of a study with the objective of comparing the academic performance of fellows from the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) with non-fellows, considering (a) the concept of the courses in the National Student Performance Examination (ENADE) and (b) the turn of operation of these courses. The study population consisted of 2,193 graduates of the Federal University of Ceará (UFC), referring to the period 2009.2 to 2015.1, of which 1,924 were not PIBID holders (87.7%) and 209 were PIBID scholarship holders (12.3 %). It was verified that the higher averages of academic performance were associated to the alumni graduates of PIBID, regardless of the concept of the course in the ENADE, as well as the turn of operation of this. The results demonstrated the relevance of the PIBID to the training of university students, since substantial differences were identified in the quality of the alumni's learning, expressed by the higher performance averages, compared to the graduates who were not PIBID scholars.

**Keywords:** Educational Assessment. Higher Education. Program Evaluation.

## INTRODUÇÃO

Consoante Sousa, Andriola e Lima (2016), a avaliação é temática relevante para a educação superior, pois está circunscrita na esfera das políticas públicas de educação, efetivando-se como atividade estratégica da administração pública no que tange aos processos de fiscalização e promoção da qualidade educacional. Nessa mesma direção, Andriola (2008) realça que a literatura especializada tem focalizado discussões em torno de aspectos recorrentes acerca da temática supramencionada, dentre as quais se destacam: a autonomia universitária, a vinculação expansão-avaliação-financiamento, a universalização do ensino superior, a avaliação institucional, a qualidade da educação, a avaliação de desempenho docente e a avaliação do aprendizado discente como suporte para aprimoramento educacional.

No que tange à avaliação do aprendizado, importa destacar que a concepção cognitivista assevera que o aprendizado pode ser caracterizado como sendo mudança comportamental qualitativa e estável, ocorrida nos processos mentais de memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento, dentre outras (ANDRIOLA, 2012). Cabe destacar, ainda, que as capacidades cognitivas características do aprendizado estão associadas aos conteúdos ou objetivos curriculares abordados no processo de formação do alunado (PÉREZ GÓMEZ, 2009). Assim, por exemplo,

o professor de Língua Portuguesa, através do uso de um texto literário qualquer, poderá medir o grau de consecução de objetivos curriculares, tais como os abaixo especificados:

- Compreender um texto literário, no qual se exige a *capacidade cognitiva de compreensão*;
- Analisar os elementos explícitos de uma mensagem, no qual se avalia a *capacidade cognitiva de análise*;
- Sintetizar uma mensagem original em uma segunda forma paralela e mais simples, no qual se requer a *capacidade cognitiva de síntese*;
- Julgar o valor literário de uma obra, com base em critérios preestabelecidos, no qual se demanda a *capacidade cognitiva de julgamento e de aplicação*.

No mencionado exemplo, o professor estará avaliando o grau no qual os seus aprendizes alcançaram quatro objetivos educativos ou curriculares associados às mais distintas capacidades cognitivas, todas elas componentes do aprendizado (ANDRIOLA, 2004a).

Sob esta ótica, na Universidade Federal do Ceará (UFC) a avaliação do aprendizado discente está normatizada pelo Regimento Geral<sup>2</sup>, especificamente no Capítulo VI que trata da Avaliação de Rendimento Escolar. No artigo 109 do referido documento está estabelecido que a avaliação do rendimento “será feita por disciplina e, quando se fizer necessário, na perspectiva de todo o curso, abrangendo sempre a assiduidade e a eficiência, ambas eliminatórias por si mesmas” (p. 28). No parágrafo 1º do referido artigo está conceituado que a assiduidade é compreendida como sendo “a frequência às atividades correspondentes a cada disciplina”. No que tange à eficiência, referida no parágrafo 2º do artigo 109, faz menção ao “grau de aproveitamento do aluno nos estudos desenvolvidos em cada disciplina”. Mais adiante, no artigo 111, é referido que “os resultados das verificações do rendimento serão expressos em notas na escala de zero a dez, com, no máximo, uma casa decimal” (p. 29).

Resultante das avaliações de rendimento escolar realizadas no âmbito de cada disciplina cursada pelo aprendiz a UFC calcula o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), que é um indicador institucional sintetizador dessas informações, visto que se trata da média das notas obtidas por um aluno ao cursar as disciplinas do seu curso de graduação<sup>3</sup>, cuja amplitude de valores varia de zero a dez.

Numa perspectiva mais ampla, o Ministério da Educação (MEC) adota, atualmente, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem como objetivo central avaliar o

rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Posteriormente os resultados são transformados em um indicador nacional rotulado de *Conceito ENADE*, que expressa a qualidade do curso a partir dos resultados dos alunos em provas averiguadoras do nível de aprendizado, no que tange aos conhecimentos técnicos e próprios da carreira superior (*fator específico*), bem como no que se refere ao conjunto de informações acerca da cultura geral e da sociedade contemporânea (*fator geral*).<sup>4</sup>

Vê-se, assim, que nas duas sistemáticas acima descritas, tem-se a avaliação do aprendizado como indicador de relevo para expressar a qualidade da formação discente (no caso do uso do IRA pela UFC) e da qualidade do curso no qual o aluno está inserido (no caso do emprego do Conceito do ENADE pelo MEC). Convém destacar, ademais, que o uso dessas informações é algo vital para os gestores educacionais, posto que o propósito de toda e qualquer sistemática avaliativa é fornecer subsídios para que os responsáveis pela coordenação e planejamento de ações educativas possam tomar decisões, visando o seu aperfeiçoamento (ANDRIOLA, 1999; PÉREZ JUSTE; GARCÍA RAMOS, 1989).

Portanto, para os gestores da Educação Superior importa saber as transformações ocorridas nos comportamentos dos estudantes quanto à aquisição de novas aprendizagens, de novos conhecimentos úteis ao exercício profissional e à inserção numa sociedade democrática, submetida às transformações oriundas da revolução tecnológica e laboral (ANDRIOLA, 2004b; ANDRIOLA, 2014; ANDRIOLA, 2015). Esses ideais referidos são agregados ao aprendizado do alunado através de várias sistemáticas empregadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dentre as quais podem ser citadas: o ensino, a pesquisa científica, a aplicação dos conhecimentos científicos (extensão), a monitoria docente e os estágios voltados à prática docente. Nesse âmbito, convém salientar os propósitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): HISTÓRICO E REPERCUSSÕES**

O PIBID é a concretização de uma exigência legal, instituída pelo principal documento de ordenamento jurídico educacional do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 62, §5º:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante

programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

No intuito de valorizar o magistério, incentivar o ingresso da carreira docente para a educação básica pública e atender diversas exigências legais acerca da formação de professores para esse nível de ensino, o então ministro da educação, Fernando Haddad, assinou a Portaria nº 38 (BRASIL, 2007), deliberando normas para regulamentar e instituir os objetivos e demais critérios do programa.

No decorrer dos anos, o PIBID expandiu-se consideravelmente no âmbito nacional. O programa, que atendia cerca de três mil bolsistas no ano de 2007, chegou a quase 30 mil em 2011 e atualmente conta com mais de 90 mil (BRASIL, 2010). De acordo com André (2012), embora não tenha sido feita uma avaliação mais abrangente acerca dos impactos do PIBID, nem comparações entre profissionais egressos, as avaliações pontuais têm servido para demonstrar efeitos profícuos tanto relativos à motivação dos estudantes para ingressarem na profissão docente quanto à melhoria da formação continuada dos profissionais que atuam como supervisores dos licenciandos.

Langer, Ribeiro e Schroeder (2013) relataram experiências de trabalhos desenvolvidos na Unioeste entre 2010 e 2012, divulgando situações não só acerca de práticas pedagógicas e interdisciplinares como de interação entre docentes da universidade, professores das escolas e bolsistas acadêmicos que fazem parte do PIBID.

A pesquisa levada a cabo por Araújo, Andriola, Rodrigues e Coelho (2016) na Universidade Federal do Ceará (UFC), empregando uma amostra de 84 egressos do PIBID do período 2009 a 2014, destacou que o PIBID contribuiu para que parte considerável dos bolsistas se sentisse mais segura para atuar profissionalmente, melhorasse o rendimento acadêmico, superasse certas dificuldades e desenvolvesse o gosto pela docência. Conforme os autores, tais indícios dão realce positivo e significativo às experiências decorrentes das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID.

A partir dos relatos percebemos que a cooperação entre escola e universidade, propiciada pelo PIBID, vem contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e para o aprofundamento teórico e metodológico das práticas docentes, incrementando as ações no âmbito das licenciaturas e colaborando para uma nova perspectiva e concepção de formação inicial com foco na prática profissional (CIANI et al, 2013). Ademais, observou-se mudança na concepção de ensino por parte dos docentes universitários, fazendo-os entender que o exercício do magistério exige muito mais do que o domínio de conteúdos (SILVEIRA, 2013).

Tais aspectos atinentes aos benefícios do PIBID para formação dos alunos das licenciaturas também podem ser constatados na pesquisa feita por Darroz e Wannmacher (2015) que objetivou identificar focos de aprendizagem docentes nos licenciandos da física, participantes de subprojetos do programa no Rio Grande do Sul. Os referidos autores verificaram, com base nos relatos de 32 licenciandos, que os bolsistas adquirem diversas habilidades, sentem-se mais seguros, são levados a pesquisar e estudar mais para conseguir resolver problemas que detectam em sala de aula durante as atividades do programa, além de desenvolverem competências atinentes ao exercício da docência.

O PIBID também tem mostrado êxito no auxílio à formação continuada dos professores das escolas participantes dos subprojetos. Mediante estudo de Fetzner e Souza (2012) acerca da interculturalidade e seus desafios contemporâneos e da perspectiva conservadora e emancipatória do conhecimento escolar, descobriu-se que, a partir de uma análise da percepção dos profissionais das escolas de educação básica onde são desenvolvidos os subprojetos do PIBID da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), não raro as escolas consideram seus saberes únicos, excluindo-se, assim, os demais. Destarte, por meio das ações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência e seus supervisores, o programa vem contribuindo para intensificar perspectivas interculturais normalmente esquecidas pelas escolas, embora importantíssimas.

Contudo, embora o PIBID esteja apresentando bons resultados, sobretudo no que diz respeito à qualificação da formação docente, combatendo a baixa profissionalização e atratividade da carreira docente, constituindo-se como um grande aliado da escola pública, os problemas existentes na educação básica do País atrapalham a captação dos docentes mais qualificados (ARANTES, 2013).

Percebe-se que o sucesso do PIBID depende de um conjunto de fatores que influenciam os futuros docentes, sobretudo no contexto escolar. Além disso, convém dar destaque, por relevante, que a forma como os bolsistas do PIBID se relacionam com a escola pública, com os professores supervisores, com a equipe pedagógica e até com outros docentes parece fazer muita diferença no processo de formação, podendo influenciar positiva ou negativamente na escolha da profissão e do ambiente de trabalho (LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER, 2013).

## **O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**

Conforme Araújo (2015), o primeiro projeto da UFC contemplava as licenciaturas tipificadas como prioridades pelo

próprio edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quais sejam as Ciências Biológicas, a Física, a Química e a Matemática; além de mais duas que foram consideradas necessárias: a Filosofia, cuja Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) tornou-a disciplina obrigatória no currículo das escolas, havendo, portanto, a necessidade de qualificar e incentivar futuros docentes para atuarem nessas escolas; e a Letras-Português, que deveria contribuir para outras áreas disciplinares, melhorando a capacidade de compreensão, leitura e escrita dos alunos.

Há que se realçar, por oportuno, que, no íterim correspondente ao início do projeto na UFC até o ano de 2014, alguns impactos foram observados e relatados nos projetos institucionais subsequentes ao primeiro. Destarte, diversas contribuições significativas foram consideradas, por exemplo: a efetivação da relação entre teoria e prática na formação inicial docente, a melhoria do desempenho acadêmico dos bolsistas nas várias disciplinas cursadas, o desenvolvimento de ferramentas que auxiliam na dinamização de práticas pedagógicas centradas na exposição de conteúdos, a melhoria da oralidade dos licenciandos, a melhoria da compreensão dos conteúdos por parte dos alunos do ensino médio, a motivação desses estudantes em participar das atividades propostas e, por fim, maior interação entre os professores coordenadores atuantes nos subprojetos do PIBID.

Com base no exposto, delineou-se estudo com o objetivo geral de efetivar estudo avaliativo para permitir comparações quanto ao desempenho acadêmico dos universitários bolsistas do PIBID com os não bolsistas, considerando-se (a) o conceito dos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e (b) o turno de funcionamento destes cursos. Para o presente estudo adotou-se como medida do desempenho acadêmico o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), que, como já referido anteriormente, é a média das notas obtidas por um aluno ao cursar as disciplinas do seu curso de graduação na UFC, cuja escala de valores situa-se entre zero e dez. A partir deste ponto, discorre-se acerca das tipologias de estudos voltados à avaliação educacional e de políticas públicas.

## **ESTUDOS AVALIATIVOS: PROPOSTA DE TAXONOMIA**

Na vasta literatura acerca da avaliação educacional e de políticas públicas, há inúmeros intentos de classificação das investigações de cunho avaliativo (SHADISH, Jr.; COOK; LEVITON, 1991). Conforme a opinião de Capucha, Almeida, Pedroso e Vieira da Silva (1996), tais investigações podem ser organizadas em pelo menos quatro tipos, a saber:

a) *Avaliação ex ante*: consiste na identificação de necessidades e na realização de estudos de factibilidade quanto à execução de uma atividade qualquer. Referidas ações devem orientar a formulação e o desenvolvimento de uma atividade, um programa ou uma política. Inclui a definição de objetivos, o âmbito ou *locus* de aplicação, a caracterização dos beneficiários e o atendimento de necessidades (Bourguignon; Ferreira; Leite, 2003).

b) *Avaliação formativa ou processual*: tem por objetivo identificar o grau de coerência e de perfeição das atividades (ou dos processos) que estão sendo executadas, com base nos objetivos que foram determinados *a priori* (ROSALES, 1984). *Trata-se de uma atividade que determinará qual o melhor caminho a seguir, quais as melhores estratégias ou processos a serem implementados, com vistas ao alcance dos objetivos e das metas estabelecidas*. A essência do trabalho do avaliador é acompanhar, observar e diagnosticar os processos inerentes ao alcance dos objetivos do programa, com vistas ao aprimoramento destes, em muitos casos, concomitantemente à sua execução. Este acompanhamento inclui o diagnóstico das eventuais falhas dos instrumentos, procedimentos, conteúdos e métodos, bem como da adequação da atividade, do programa ou da política, ao público-alvo (SCRIVEN, 1994).

c) *Acompanhamento e monitoramento*: em geral, busca identificar o grau de adequação entre o planejado e o executado (Blankenberg, 1995). *Trata-se, assim, de ação que visa avaliar a eficiência de algo, a partir dos objetivos e das metas estabelecidas a priori*. Nesse âmbito, as atividades de monitoramento permitem intervir no processo de execução da atividade, programa ou política, corrigindo os rumos cada vez que desvios são detectados. Na maior parte das vezes, referida intervenção exige iniciativa, criatividade e soluções alternativas aos entraves surgidos durante o processo executivo (Carvalho; White, 1995).

d) *Avaliação somativa, de resultado ou ex post*: envolve estudos focados nos resultados de uma ação, atividade, programa, curso, política, ou algo similar. O objeto é o produto ou a consequência tangível de uma ação planejada, conforme asseverou Scriven (1994). Nesse âmbito, cumpre destacar que a análise comparativa das repercussões do PIBID entre bolsistas e não bolsistas possibilitará obter dados diagnósticos, que, por seu turno, possibilitarão o planejamento de ações de aprimoramento e a tomada de decisões por parte dos gestores e dos formuladores de programas e de políticas públicas, com vistas à adequação destas últimas ao público usuário, consoante às ideias de Andriola (1999).

Desse modo, e para finalizar esse tópico, cabe recorrer a Therrien e Sobrinho (1983/1984), para quem a avaliação deverá possibilitar o planejamento eficiente de ações, com vistas a assegurar a credibilidade

(da atividade, do programa ou da política) frente aos olhos dos usuários e perante a sociedade na qual se insere. Para tal, ressaltam:

“A avaliação deve mostrar não apenas o somatório de realizações, mas, sobretudo, o efeito ou impacto de sua presença e atuação no contexto social que lhe dá razão de ser. (...) Ao mesmo tempo em que contribui para a unificação efetiva das partes num todo coerente e atuante, a avaliação consolida os empenhos de participação, porque reconhece os princípios da democracia e da responsabilidade conjunta” (THERRIEN; SOBRINHO, 1983/1984: p. 19).

## **AValiação de Políticas Públicas: Breve Revisão Teórica**

Considerando a proposta da presente pesquisa, faz-se necessário discutirmos brevemente acerca da avaliação de políticas públicas, bem como apresentar o que vem sendo feito nesse sentido na área educacional. Ao dar ênfase sobre o ciclo de uma política pública, Frey (2000) o apresenta em quatro etapas, quais sejam: (i) a percepção e definição de problemas, (ii) a elaboração de programas e decisão, (iii) a implementação, e, por fim, (iv) a avaliação para a correção e melhoria da ação.

Com efeito, considerando que é esta última etapa a que nos interessa, no âmbito da presente proposta, devemos entender o que significa avaliar uma política pública. Inicialmente, convém destacar, por oportuno, que, segundo Andriola (1999), a avaliação é uma atividade científica que tem a pretensão de obter informações úteis acerca do objeto analisado com duplo propósito: permitir sua valoração e possibilitar seu aprimoramento.

Nesse sentido, Faria (2005) corrobora essa visão, ao destacar que a avaliação representa a etapa do ciclo das políticas que objetiva aperfeiçoar ações além de fornecer subsídios para intervenções, prestação de contas e responsabilização de agentes envolvidos. Souza (2009) arremata esse posicionamento teórico ao destacar a avaliação como processo de acompanhamento e análise da implementação de políticas, que auxilia todas as etapas do planejamento e orienta as tomadas de decisão.

É ainda na fase da avaliação que se constata quais objetivos foram alcançados, de modo a fomentar decisões sobre a continuidade do ciclo político, sobre a iniciação de um novo ciclo, a elaboração de um novo programa ou até modificação do anterior (FREY, 2000). Nesse sentido, Souza (2003) afirma que as pesquisas devem dar atenção especial para as variáveis que impactam sobre os resultados das políticas públicas, com o fito de entender melhor os resultados destas.

Destarte, a avaliação, que pode ser feita durante ou após a execução de um programa, faz parte do ciclo da política pública e é inexorável para analisar e verificar suas repercussões, além de contribuir para o desenvolvimento contínuo das ações do governo.

Vale ressaltar que desde o início da avaliação de políticas públicas, na década de 1960, sua função sofreu mudança de foco.

Segundo Trevisan e Bellen (2008), inicialmente a avaliação dava ênfase ao fornecimento de informação, garantindo o *feedback*; posteriormente, na década de 1980, quando se buscava mais eficiência na alocação de recursos, o foco foi direcionado para a (re)alocação fundamentada em critérios orçamentários; já na década de 1990, última constatada na literatura, sua função passou a ser de legitimação por meio do questionamento do papel do Estado, atendendo à exigência de se verificar os resultados dos investimentos da administração pública.

Cabe ressaltar que nos últimos anos observa-se movimento global no âmbito dos poderes legislativos em diversos continentes como Ásia, África e América Latina acerca da necessidade de se criar políticas nacionais de avaliação, com o fito de se analisar a relevância, eficácia, eficiência e efetividade de programas públicos. Na realidade, trata-se de um movimento cujo nascedouro remonta-se às ideias de Scriven (1969) sobre os conceitos de meta-avaliação e de *accountability*.

Quando se focaliza a *accountability* fundamentada numa perspectiva mais ampla, com base não apenas nas suas formas e processos, mas em uma visão na qual surja como um instrumento a serviço dos ideais democráticos de um país, as posições daqueles que a veem como mero instrumento de controle de resultados, ou daqueles que a supõem como mero controle de processos garantidores da prestação de serviços públicos eficientes, podem ser facilmente criticadas sob o argumento do desconhecimento e da desconsideração pela complexidade das funções desempenhadas pelos administradores públicos nas sociedades contemporâneas, nas quais mais do que governar, os administradores públicos têm o dever de buscar aquilo que Platão, Aristóteles e Cícero trataram de “o bem comum” (ROCHA, 2011). Portanto, desde a nossa perspectiva teórica, a *accountability* permite impor transparência e controle da coisa pública, através de sistemáticas de avaliação que visam gerar informações relevantes acerca da adequação dos recursos públicos empregados na execução dos programas e das atividades componentes das políticas públicas<sup>5</sup>.

Dessa forma, o presente estudo justifica-se com base na ideia de que a sociedade contemporânea exige a prestação de contas (*accountability*) dos entes financiadores (governos, organismos multilaterais, órgão de fomento à pesquisa, dentre outros) das políticas públicas e dos seus respectivos programas ou projetos sociais, de modo a deixar claro os custos e os impactos implicados nos resultados obtidos destes, empregando-se, para tal, sistemáticas de avaliação.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para se alcançar o objetivo geral realizou-se pesquisa de campo do tipo *ex-post facto*, de natureza descritiva (KERLINGER; LEE, 2000) com o universo de 2.193 egressos das licenciaturas da UFC do período 2009.2 a 2015.1, comparando o grupo de ex-bolsistas do PIBID ( $n = 209$  ou 12,3%) com os licenciados não bolsistas do programa ( $n = 1.924$  ou 87,7%). Estes alunos foram segmentados conforme (a) o conceito ENADE do respectivo curso e (b) o turno de funcionamento do curso. Posteriormente, foram obtidas informações acerca do IRA desses alunos de modo a se efetivar comparações, conforme os resultados explicitados na seção seguinte.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 1 contém informações acerca do conceito ENADE dos cursos, do tamanho das amostras, dos valores médios e dos desvios-padrões do IRA dos alunos, dos valores do *Teste t de Student*<sup>6</sup>, bem como do nível de significância (*p-value*).

**TABELA 1.** Resultados do *Teste t de Student* para a comparação entre as médias dos IRA dos alunos (bolsistas e não bolsistas), conforme o conceito ENADE do curso ao qual pertenceram.

Conceito ENADE	Amostras (n)		Média do IRA		Desvio padrão		Teste t	p
	Sem bolsa	Com bolsa	Sem bolsa	Com bolsa	Sem bolsa	Com bolsa		
2	65	12	7,243	7,891	1,670	0,8570	-2,009	0,05
3	270	24	7,185	8,070	1,600	0,9141	-4,202	0,00
4	1268	164	6,669	7,100	1,169	0,7179	-6,636	0,00
5	310	56	6,622	7,093	1,099	0,5474	-4,905	0,00

Fonte: Os autores (2016).

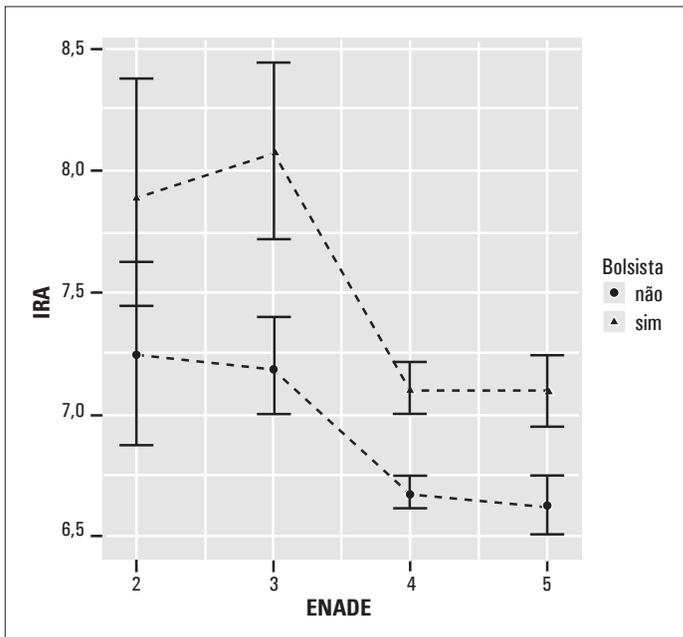
Conforme os dados da Tabela 1 observa-se que os quantitativos das amostras de egressos não bolsistas do PIBID são sempre superiores às amostras de ex-bolsistas do PIBID. Há que destacar que em duas situações específicas as amostras são inferiores a 30 sujeitos: *ex-bolsistas do PIBID pertencentes aos cursos com Conceitos 2 e 3 no ENADE*. Não obstante, o *Teste t de Student* é robusto o suficiente para ser usado nessas situações em que o tamanho amostral é menor que 30.

Ainda considerando-se a Tabela 1, convém salientar que os valores observados para os desvios-padrões são sempre

inferiores nas subamostras dos bolsistas do PIBID, indicando maior homogeneidade no desempenho acadêmico desses licenciados, em contraste com as subamostras dos não bolsistas do PIBID. Ademais, é conveniente destacar o fato de que quanto mais qualificado é o curso, por exemplo, no caso dos cursos com conceito 3, 4 e 5, menor o desvio-padrão do IRA dos licenciados, independentemente de terem sido bolsista ou não do PIBID. Em ambos os casos, tal aspecto indica maior homogeneidade no desempenho acadêmico dos licenciados quanto mais qualificado é o curso, expresso pelo conceito ENADE atribuído pelo MEC.

Na Figura 1, apresentada adiante, *verifica-se claramente que os valores médios do IRA dos bolsistas do PIBID são superiores aos valores médios dos não bolsistas, independentemente do conceito ENADE do curso ao qual pertenceram*. Portanto, parece ser que o aprendizado dos bolsistas do PIBID é qualitativamente superior ao aprendizado dos alunos não partícipes, independentemente da qualidade do curso medida pelo MEC através do ENADE.

**FIGURA 1.** Gráfico de linhas com os valores médios dos IRA, conforme o conceito ENADE do curso.



Para finalizar, há que se comentar que os valores observados para o *Teste t de Student* apontam para a existência de diferenças estatísticas significativas entre as médias do IRA dos bolsistas PIBID

em comparação com as médias do IRA dos não bolsistas do PIBID. Em outras palavras, os valores médios do IRA dos bolsistas do PIBID são superiores aos valores médios dos não bolsistas, independentemente do conceito ENADE do curso ao qual pertenceram, e estas diferenças são estatisticamente significativas adotando-se o nível de 5% de confiança (conforme os valores observados de *p-value*).

Como referido anteriormente, o IRA é um indicador de relevo que expressa a qualidade da aprendizagem discente. Assim sendo, as diferenças observadas em prol dos bolsistas do PIBID permitem-nos asseverar que seus aprendizados revelam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, bem como de assimilação dos conteúdos curriculares de modo superior ao desenvolvimento desses mesmos aspectos dentre os licenciados que não foram bolsistas do PIBID. Pode-se inferir ser significativa a diferença na qualidade da formação discente entre o grupo de ex-bolsistas do PIBID e o grupo de licenciados não bolsistas, independentemente do conceito do curso no ENADE.

Na Tabela 2, a seguir apresentada, constam informações para averiguar a suposta existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias do IRA dos bolsistas PIBID e não bolsistas PIBID, nos cursos de graduação que funcionam em diferentes turnos.

**TABELA 2.** Resultados do Teste t de Student para a comparação entre as médias dos IRA dos egressos (bolsistas e não bolsistas), conforme o turno de funcionamento do curso ao qual pertenceram.

Turno do Curso	Amostras (n)		Média do IRA		Desvio padrão		Teste t	p
	Sem bolsa	Com bolsa	Sem bolsa	Com bolsa	Sem bolsa	Com bolsa		
Diurno	499	93	6,806	7,168	1,1151	0,6674	-4,243	0,00
Misto	1007	117	6,569	7,140	1,1647	0,6683	-7,939	0,00
Noturno	418	58	7,143	7,548	1,5288	1,0157	-0,709	0,00

Fonte: Os autores (2016).

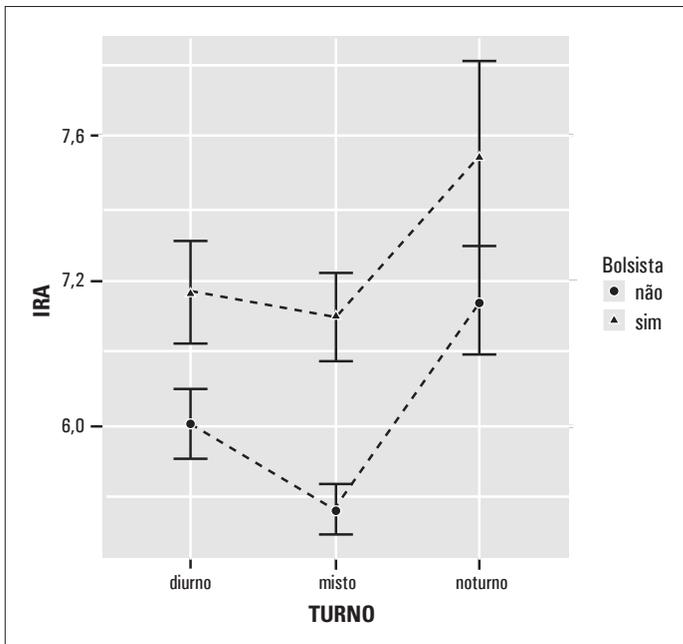
De acordo com os dados presentes na Tabela 2, observa-se, inicialmente, que os quantitativos das amostras de egressos não bolsistas do PIBID são sempre superiores às amostras de egressos bolsistas do PIBID. Todas as amostras são superiores a 30 indivíduos.

Prosseguindo na análise da Tabela 2, convém salientar, ainda, que os valores observados para os desvios-padrões são sempre inferiores nas subamostras dos bolsistas do PIBID, indicando maior homogeneidade

no desempenho acadêmico desses egressos, em contraste com as subamostras dos não bolsistas do PIBID. Ademais, é conveniente destacar o fato de que nos cursos do turno diurno, o valor do desvio-padrão do IRA dos licenciados foi sempre menor que os licenciados dos cursos noturnos, independentemente de ser ou não bolsista do PIBID. Em ambos os casos, tal aspecto indica maior homogeneidade no desempenho acadêmico dos licenciados dos cursos diurnos.

Conforme a Figura 2, apresentada adiante, *os valores médios do IRA dos bolsistas do PIBID são superiores aos valores médios dos não bolsistas do PIBID, independentemente do turno de funcionamento do curso ao qual pertenceram.*

**FIGURA 2.** Gráfico de linhas contendo os valores médios dos IRA, conforme o turno de funcionamento do curso.



Depreende-se da análise da Figura 2, que o aprendizado dos bolsistas PIBID é qualitativamente superior ao dos não bolsistas, independentemente do turno de funcionamento do curso de graduação. Portanto, igualmente como nas análises anteriormente efetivadas, as diferenças observadas em prol dos bolsistas do PIBID permitem-nos asseverar que seus aprendizados revelam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, bem como de assimilação dos conteúdos curriculares de modo muito superior aos não bolsistas do PIBID. Pode-se inferir que é significativa a diferença na qualidade

da formação discente entre bolsistas do PIBID e não bolsistas do PIBID, em prol dos primeiros, independentemente do turno de funcionamento do curso de pertença.

Para finalizar, há que se comentar que os valores observados para o *Teste t de Student* apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias do IRA dos ex-bolsistas PIBID, em comparação com as médias do IRA dos não bolsistas do PIBID. Em outras palavras, os valores médios do IRA dos ex-bolsistas do PIBID são superiores aos valores médios dos não bolsistas do PIBID, independentemente do turno de funcionamento do curso ao qual pertenceram, e estas diferenças são estatisticamente significativas adotando-se o nível de 1% de confiança (conforme os valores observados de *p-value*).

## CONCLUSÕES

Partindo-se da premissa que a formação universitária se dá através de atividades de ensino, de pesquisa científica e da aplicação efetiva de conhecimentos científicos (extensão), o presente estudo buscou identificar se haveria diferenças significativas no rendimento acadêmico de licenciados que foram bolsistas do PIBID em comparação com outros licenciados que não tiveram a mesma experiência, executando-se avaliação do tipo *ex post-fato*. Desse modo, delineou-se estudo considerando-se a inserção desses egressos em cursos de graduação (i) com distintos conceitos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e (ii) com distintos turnos de funcionamento.

A partir dos dados obtidos atinentes ao rendimento acadêmico desses licenciados, pode-se constatar que as maiores médias de rendimento acadêmico, medido através do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), estiveram associadas aos egressos que foram bolsistas do PIBID. Assim, os resultados oriundos do estudo avaliativo do tipo *ex post-facto* demonstraram a relevância do PIBID para a formação dos universitários, posto que foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos bolsistas, quando comparados a outros aprendizes que não tiveram a mesma fortuna de se submeterem às experiências brindadas pelo referido programa institucional.

Depreende-se, portanto, que o aprendizado dos bolsistas PIBID é qualitativamente superior ao dos não bolsistas, independentemente do conceito do curso de pertença no ENADE e do turno de funcionamento. Portanto, as diferenças observadas em

prol dos ex-bolsistas do PIBID permitem-nos asseverar que seus aprendizados revelam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, bem como de assimilação dos conteúdos curriculares de modo muito superior aos demais licenciados não bolsistas do PIBID.

Tais constatações corroboram com os achados de outras pesquisas constantes na literatura quais sejam Langer, Ribeiro e Schroeder (2013), Araújo, Andriola, Rodrigues e Coelho (2016), Darroz e Wannmacher (2015), cujos resultados apontam para os benefícios proporcionados pelo PIBID no aquilamento da formação dos licenciandos que participam do referido programa.

É importante considerar que o PIBID possui como principal objetivo atrair os melhores profissionais para atuarem nas escolas públicas, contribuindo assim para a melhoria da educação básica pública. Destarte, para além da melhoria na qualidade da formação dos futuros licenciados, é imprescindível descobrir se os egressos do PIBID, após concluírem sua formação, estão exercendo a profissão docente, e, caso estejam, onde estão atuando: na escola pública ou na privada?

Com efeito, há que se realçar ainda, que, atualmente, a sociedade exige que as políticas públicas e os programas que as compõem rendam contas à sociedade, por meio de sistemáticas de avaliação. De certo modo, foi esse o aspecto que justificou a presente pesquisa. A partir dessa noção pode-se asseverar que o PIBID demonstrou ser um programa bem planejado, elaborado e articulado, que agrega valor à formação dos discentes participantes, porquanto potencializa e enriquece experiências de futuros profissionais, estreitando a relação entre escola e universidade. Contudo, existe uma carência de pesquisas envolvendo o acompanhamento de egressos do PIBID, além da falta de dados comparativos entre os licenciados que identifiquem os percentuais de ingresso destes nas escolas de educação básica pública.

Ademais, é importante ressaltar que uma das principais críticas do governo federal atinentes ao PIBID é exatamente o baixo percentual de retorno do que está sendo investido no programa, em decorrência do baixo quantitativo de profissionais egressos do PIBID que se tornam professores das escolas públicas.

A despeito das considerações supracitadas, convém destacar, mais uma vez, que os excelentes resultados obtidos nessa pesquisa, em consonância com outros estudos, corroboram a ideia que o PIBID promove o desenvolvimento de competências substantivas ao exercício da docência. Em outros termos: o PIBID tem se constituído em política proporcionadora de oportunidades para o enriquecimento do aprendizado, cujo reflexo mais visível consubstancia-se no elevado IRA dos bolsistas.

Aclare-se que o PIBID é uma política pública de formação de professores, sem pretensão alguma de ser compensatória, como é o caso do Sistema de Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI – Lei nº 11.096/2005). Assim, o PIBID não vislumbra oportunizar estudantes trabalhadores, mulheres com filhos e estudantes de baixa renda que, em IES desprovidas de adequadas ações de assistência estudantil, possam estar a exercer outras atividades durante a graduação, inviabilizando sua inserção no referido programa. Estes últimos aprendizes deverão, portanto, ser alvo coberto por outra política pública, de natureza compensatória.

Um aspecto a ser mencionado que, de certo modo, impõe limitações ao estudo, porém não subtrai seu mérito, tampouco sua relevância, diz respeito a adoção das variáveis de segmentação (IRA e conceito no ENADE). Tais variáveis, como indicadores que são, têm alcances limitados. No campo educacional, *indicador* é um artifício proporcionador de informação relevante e sintética acerca de aspectos significativos da realidade observada, que, habitualmente, resulta de algum tipo de informação quantitativa (ANDRIOLA, ARAÚJO, 2016; JANUZZI, 2003). Sem embargo, não devemos atribuir o seu êxito ou aceitação somente à sua capacidade explicativa, posto que especialistas e cientistas sociais utilizam muitos outros recursos para conhecer e interpretar a realidade que abordam. Sendo assim, os indicadores devem ser encarados como o que na realidade são: *artefatos de alcance limitado*, ou seja, *de eficácia relativa* (VAN RAAN, 2005).

Por que, então, a relevância e a acentuada difusão dos indicadores, verificadas atualmente no campo educacional? Sem dúvida, o motivo principal se encontra em duas características intrínsecas aos indicadores: *caráter sintético* e *capacidade para orientar a tomada de decisões*. Ambos os indicadores permitem tomar decisões com base nas informações que geram. O IRA permite que os alunos da UFC possam progredir seus estudos e concluir seus cursos, amparando-se no critério mínimo estabelecido para denotar qualidade de aprendizado, qual seja, nota sete (em um intervalo que pode variar de zero a dez). No que diz respeito ao ENADE, este possibilita que o guardião da qualidade dos cursos e, portanto, da formação do alunado de nível superior, o Ministério da Educação (MEC), regule o sistema de Educação Superior e os seus cursos, tomando decisões a respeito da manutenção, da abertura e da extinção de cursos, a partir do critério mínimo estabelecido para caracterizar a qualidade destes, quais seja, o conceito três (numa escala que pode variar de um a cinco).

Para concluir, convém realçar que a qualidade da Educação Superior ampara-se em três pilas quais sejam o ensino, a pesquisa científica e a extensão. No entanto, o ensino é uma das atividades mais nobres e antigas da humanidade. A esse respeito, convém destacar o que, em certa ocasião, foi referido pelo maior de todos os cientistas do século XX, o físico alemão Albert Einstein: *não ensino aos meus alunos. Crio as condições para que aprendam*. Esse parece ser o princípio essencial do PIBID. Sendo assim: longa vida ao PIBID.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, 2012.
- ANDRIOLA, W. B. Evaluación: La vía para la calidad educativa. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n.25, p. 355-368, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento, Curitiba**, v. 22, n. 39, p. 45-55, 2004a.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 9, n.4, p. 33-54, 2004b.
- ANDRIOLA, W. B. Propostas Estatais Voltadas à Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica do Período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, n. 6, n. 4, p. 127-148, 2008. Texto disponível em <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 141-158, 2012.
- ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 203-220, 2014.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. de C. Relevância do uso de indicadores de gestão para a autoavaliação e o planejamento estratégico de Instituições de Ensino Superior (IES). **Revista Meta-avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 515-533, 2016.
- ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. R. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, p. 489-512, 2015.
- ARANTES, M. A. A prática docente e o ensino de sociologia, p. 27-46. In: LANGER, Arleni Elise Sella; RIBEIRO, Dulcyene Maria; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia (org.). **PIBID: incentivo à formação de professores**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2013.
- ARAÚJO, A. C. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos (98 pág.)**. Dissertação de

Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.

ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; RODRIGUES, M. do S. de S.; COELHO, A. de A. Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Foro Educacional**, Chile, n. 27, p. 33-56, 2016.

Blankenberg, F. **The Role of planning, monitoring and evaluation**. The Hague: Novib, 1995.

Bourguignon, F.; FERREIRA, F.; LEITE, P. Conditional Cash Transfers, Schooling, and Child Labor : Micro-Simulating Brazil's Bolsa Escola Program. **The World Bank Economic Review**, v. 17, n. 2, p. 229-254, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/U3SqzP>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 11 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/6YO9vh>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/PxTFMf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

BRUNNER, J. J. El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. **Revista de Educación, número extraordinario**, p. 119-145, 2008.

CAPUCHA, L.; ALMEIDA, J. F.; PEDROSO, P.; SILVA, J. V. Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. **Sociologia: problemas e práticas**, Lisboa, v. 22, p. 9-27, 1996.

CARVALHO, G. P.; WHITE, H. **Performance indicators to monitor poverty reduction**. Washington, DC: World Bank, 1995.

CIANI, A. B.; LANGER, A. E. S.; RIBEIRO, D. M.; ANTUNES, F. C. A.; BASSOI, T. S. A experiência do PIBID na licenciatura de matemática da Unioeste – campus de Cascavel, p. 61-75. In: LANGER, A. E. S.; RIBEIRO, D. M.; SCHROEDER, T. M. R. (org.). **PIBID: incentivo à formação de professores**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2013.

DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, p. 727-748, 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000300727&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000300727&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 mai. 2017.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, 2005.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, 2012.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, 2011.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; LEHER, R., STUBRIN, F. (org.). **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosario: Homo Sapiens/CLACSO, 2009.

JANUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil. Conceitos, fontes de dados e implicações**. Campinas: Alínea, 2003.

KERLINGER, F. N.; LEE, H. **Foundations of behavioral research**. Orlando: Harcourt College Publishers, 2000.

LANGER, A. E. S.; RIBEIRO, D. M.; SCHROEDER, T. M. R. (org.). **PIBID: incentivo à formação de professores**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2013.

LEHER, R. Educação no Governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu (p. 369-412). In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 1993-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente** - Coleção Questões da Nossa Época; v. 67. 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 14, n.1, jan./jun. p. 86-94, 2011.

MAURIEL, A. P. O. Fundamentos do combate à pobreza na contemporaneidade: Amartya Sen e a perspectiva do desenvolvimento humano (p. 87-128). In: SERAINE, A. B. dos S.; JUNIOR, R. B. dos S.; MIYAMOTO, S. **Estado, desenvolvimento e políticas públicas**. Ijuí: Unijuí; Teresina: Ed. Universitária da UFPI, 2008.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista Educación**, n. 350, septiembre-diciembre, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La evaluación como aprendizaje**. Madrid: Ediciones AKAL, 2009.

PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA RAMOS, J. M. **Diagnóstico, evaluación y tomada de decisiones**. Madrid: Ediciones Rialp, 1989.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação dos Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances – Vol. III - Setembro, 1997.

ROCHA, A. C. *Accountability* na Administração Pública: modelos teóricos e abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, 2011.

ROSALES, C. **Criterios para una evaluación formativa**. Madrid: Narcea, 1984.

SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. **Studies in Educational Evaluation**, v. 20, p. 147-166, 1994.

SCRIVEN, M. An introduction to meta-evaluation. **Educational Products Report**, 2, p. 36-38, 1969.

SHADISH, Jr., W.; COOK, T.; LEVITON, L. **Foundations of program evaluation: theories of practice**. Londres: SAGE, 1991.

SILVA, T. M. **Teste t de Student. Teste de igualdade de variâncias**. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2014. Disponível em <[http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/aplicada/seminarios/M1\\_01\\_Testes\\_t\\_Tais.pdf](http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/aplicada/seminarios/M1_01_Testes_t_Tais.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2016.

SILVEIRA, J. A.P. da. Ensaio: confissões de um observador sem método das impressões em segunda mão das escolas de ensino médio do Paraná, p. 97-107. In: LANGER, A. E. S.; RIBEIRO, D. M.; SCHROEDER, T. M. R. (org.). **PIBID: incentivo à formação de professores**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2013.

SOUSA, A. C. G.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Expectativas da Avaliação Docente na Educação Superior Brasileira. Um Estudo com os Envolvidos em uma Instituição de Ensino Pública. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Santiago do Chile, v. 9, n. 2, p. 81-105, 2016.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003.

THERRIEN, J., SOBRINHO, J. H. Avaliação institucional em Universidades: considerações metodológicas. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 6/7, n. 2/1, p. 17-27, 1983/1984.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529–550, 2008.

VAN RAAN, A. Fatal attraction: conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. **Scientometrics**, Budapest, v. 62, n. 1, p. 133-143, 2005.

## NOTAS

<sup>1</sup> Investigação financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através da concessão de bolsa de Produtividade em Pesquisa para o segundo autor. Resultados parciais desse estudo foram apresentados no XVI Colóquio Internacional em Gestão Universitária (CIGU), realizado em novembro de 2016, em

Arequipa, no Peru. Os autores expressam o seu agradecimento aos servidores da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Ceará (UFC) pela extrema boa vontade e disponibilidade em proporcionar os dados empregados na presente pesquisa.

<sup>2</sup> Documento disponível em <[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/regimento\\_geral\\_ufc/regimento\\_geral\\_ufc.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/regimento_geral_ufc/regimento_geral_ufc.pdf)>. Acesso em 08/08/2016.

<sup>3</sup> Informações adicionais acerca do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) podem ser consultadas em <<http://www.prograd.ufc.br/perguntas-frequentes/384-perguntas-frequentes-ira>>. Acesso em 01/07/2016.

<sup>4</sup> Informações adicionais no sítio do MEC <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 01/07/2016.

<sup>5</sup> Na seara científica, sobretudo dentre as ciências humanas e sociais, não há posicionamento teórico sustentado sobre a aceitação unânime dos pesquisadores. Sendo assim, com respeito à noção de *accountability* aqui empregada, há diversos autores com posições distintas e/ou contrárias, como é o caso de Mauriel (2008); Lima (2011); Brunner (2007); Frigotto (2011); Leher (2010); Gentili, Frigotto, Leher, Stubrin (2009), dentre outros. Não é objetivo desse artigo discorrer acerca dessas diferenças teóricas, de concepção de mundo e de Estado. Assim sendo, deixamos aos leitores interessados na temática, as obras mencionadas, como sugestão de leitura.

<sup>6</sup> A estatística *t* foi introduzida em 1908 por William Sealy Gosset (*student* era seu pseudônimo), químico da cervejaria Guinness em Dublin (Irlanda). W. S. Gosset havia sido contratado devido à política inovadora implantada por Claude Guinness de recrutar os melhores graduados de Oxford e Cambridge para os cargos de bioquímico e estatístico da indústria Guinness. W. S. Gosset desenvolveu o *Teste t* como um modo barato de monitorar a qualidade da cerveja tipo *stout*. Ele publicou o Teste *t* na revista acadêmica *Biometrika* em 1908, mas foi forçado a usar seu pseudônimo pelo seu empregador, que acreditava que o fato de usar estatística era um segredo industrial. O *Teste t de Student* é empregado para se testar hipóteses, baseando-se em conceitos estatísticos para corroborar uma hipótese nula quando a estatística de teste (*t*) segue uma distribuição *t - Student*. Essa premissa é normalmente usada quando a estatística de teste, na verdade, segue uma distribuição normal, mas a variância da população é desconhecida. Nesse caso, é usada a variância amostral, e com esse ajuste a estatística de teste passa a seguir a distribuição *t - Student* (SILVA, 2014).

**Submetido:** 30/11/2016

**Aprovado:** 16/09/2017

**Contato:**

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Instituto de Cultura e Arte (ICA) – Campus do Pici  
Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza  
Fortaleza | CE | Brasil  
CEP 60.455-760

ARTIGO

FORMAÇÃO HUMANA, VISÃO DE MUNDO, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO:  
A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE E MARTIN BUBER

ALEXANDRA COELHO PENA\*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

MARIA FERNANDA REZENDE NUNES\*\*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

SONIA KRAMER\*\*\*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

**RESUMO:** Este artigo discute questões contemporâneas da educação no que se refere às relações entre professores e alunos e à formação, a partir das teorias de Paulo Freire e de Martin Buber. Inicialmente, o texto explicita a aproximação entre a teoria de Freire e Buber. Em seguida, destaca aspectos fundantes da obra dos dois pensadores por favorecerem uma formação que se situe e que atue para o diálogo, contra a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão. Ao final, sintetiza contribuições de Paulo Freire e Martin Buber para uma educação voltada para a formação de comunidade e que seja crítica, criativa, dialógica. Nas considerações finais, fica evidenciada a atualidade de Freire e Buber, seu legado teórico para ações práticas e políticas.

**Palavras-chave:** Freire. Buber. Diálogo. Comunidade.

---

\*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-doutoranda no Departamento de Educação da PUC-Rio. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) na PUC-Rio. E-mail: <alexandracpena@yahoo.com.br > .

\*\*Doutora em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (UNIRIO) e do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) na PUC-Rio. E-mail: <nunes.mariafernandarezende@gmail.com > .

\*\*\*Pós-doutorado na New York University. Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) na PUC-Rio. E-mail: <sonia.kramer@gmail.com > .

## HUMAN FORMATION, WORLD VISION, DIALOGUE AND EDUCATION: THE PRESENT RELEVANCE OF PAULO FREIRE AND MARTIN BUBER

**ABSTRACT:** This article discusses contemporary issues of education regarding the relationship between teachers and students and training/education, from the theories of Paulo Freire and Martin Buber. Initially, the text explains the proximity between the theories of Paulo Freire and Martin Buber. Next, it highlights fundamental aspects of the works of the two thinkers for favoring training/education that lies in and acts for dialogue, against the dehumanization and any kind of humiliation, discrimination or exclusion. Finally, it summarizes Freire's and Buber's contribution to an education focused on community training/education and that is critical, creative, dialogical. In the final considerations, the present relevance of Martin Buber and Paulo Freire, their theoretical legacy for practical and political actions is evident.

**Keywords:** Freire. Buber. Dialogue. Community.

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”  
(Paulo Freire)

“A verdade de uma visão de mundo não se prova nas nuvens, mas na vida vivida.”  
(Martin Buber)

### INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi leitor de Martin Buber. Escrever sobre os dois autores é homenageá-los e reconhecer sua imensa e significativa contribuição em todas as esferas do pensamento e da ação educacional, em diversos tempos e espaços. A teoria e a prática desenvolvida e vivida por ambos são exemplo do que é possível fazer em momentos difíceis da vida política e da vida pessoal de um país, de uma sociedade e dos cidadãos, tal como enfrentamos, na atualidade, no Brasil.

O objetivo desse texto é discutir questões contemporâneas de educação, especialmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre professores e alunos e à formação dos professores. Para tanto, são privilegiados os temas do diálogo, da responsabilidade e da ética, tomando as obras de Paulo Freire e Martin Buber como referência.

As relações que se estabelecem no interior das instituições educativas, os elos entre as pessoas, muitas vezes, estão desumanizados e marcados por atitudes de confronto, de intolerância ou rejeição. Com

frequência, alunos e professores são vistos de forma fragmentada: ora são valorizados aspectos cognitivos, ora aspectos morais, ora aspectos físicos, como se as pessoas fossem corpos que devem ser contidos e docilizados. Adultos com medo de exercer autoridade e dar limites; crianças e jovens instáveis e inseguros.

Transformar esse outro de quem eu falo naquele com quem eu falo é o desafio da educação em qualquer nível, modalidade ou segmento escolar. Ver, escutar, aceitar, acolher, ter atenção e autoridade são tarefas do professor de crianças, jovens e adultos em que prevaleça a dimensão humana sobre a utilitária, em que prevaleça uma ética do cuidado com o outro.

A relação professor-aluno é constituída pelas relações entre adultos e adultos, adultos e adolescentes e adultos e crianças, situadas em determinados contextos sócio-históricos. Portanto, quando discutimos essa relação, é fundamental levar em conta tanto as especificidades, como aquilo que é comum a todas elas, por se tratar de vínculo entre pessoas. Temos que considerar, portanto, que essa relação se constrói em um determinado tempo e espaço, marcados por valores, ideologias, normas e discursos.

Aprendemos com Paulo Freire que a educação é prática social que tem como finalidade a formação humana e, por isso, não é neutra; a educação pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria. Trata-se de uma vivência concreta que se realiza nesse mundo, com fortes implicações políticas.

Esse texto assume o desafio de enfrentar o tema da formação de professores a partir da obra de Paulo Freire, em três momentos. O primeiro explicita a aproximação entre Freire e Buber e traz, de modo breve, o contexto em que viveram e produziram. O segundo momento destaca aspectos fundantes da obra dos dois pensadores por favorecerem uma formação para o diálogo que se situe e que atue contra a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão. O terceiro sintetiza contribuições de Freire a Buber para uma educação voltada para a formação de comunidade e que seja crítica, criativa, dialógica. Nas considerações finais, fica evidenciada a atualidade de Freire e Buber, seu legado teórico para nossas ações práticas e políticas.

## **PAULO FREIRE E MARTIN BUBER: APROXIMAÇÕES**

Freire cita Martin Buber (Yo y Tu) em uma nota de rodapé do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1975, p. 196). Mas, para além desta citação, muitos conceitos de Buber (2001, 2003,

2008, 2009, 2011) estão presentes na sua obra: diálogo e dialógico, comunidade, inter-humano, criação, visão de mundo. A obra dos dois filósofos explicita a necessidade de compreensão do mundo, de ação e transformação. Ao falar com o educando – como ensina Paulo Freire – o educador vai transformando o *ao* em *com* e, com isso, torna possível o desenvolvimento da linguagem, alinhando conhecimentos e conjecturas a respeito de um mundo novo.

As atitudes ou palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso que Buber (1974) propõe para pensar as ações dialógicas - marcadas pela colaboração - podem ser encontradas na crítica de Freire (1975) às ações antidialógicas, em que o homem é transformado em coisa, em objeto dominado.

Para ambos, “escutar” o outro é condição para estabelecer diálogo autêntico, ou seja, um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros, na sua presença e no seu modo de ser e, a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (KRAMER, NUNES, PACHECO, OLIVEIRA, MARTINS, 2016). O reconhecimento compreende a percepção e aceitação do outro em sua inteireza – com seus sentimentos, sua presença, seu corpo, seu espírito -, libertando-se da indiferença em relação a ele. “Responsabilidade” é o responder verdadeiro ao outro, ao que nos acontece.

De acordo com Fernandes (1981), a concepção de diálogo em Buber e em Freire está atravessada por valores de religiosidade e consiste no único meio para realizar o encontro com o mundo e com os outros homens. A filosofia dos dois autores expressa uma marcante preocupação com a mudança social e entende o diálogo como meio para o homem atingir os objetivos da educação, em que é determinante a influência do educador.

Paulo Freire e Martin Buber conceberam teorias e implementaram práticas que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal, caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo no centro e apostaram no encontro, no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade e da história.

Martin Buber nasceu em Viena em 1878. Foi no contato com o avô que conheceu a mística hassídica, forte influência de sua obra, em especial o conceito de diálogo. Em 1900, após terminar seus estudos, mudou-se para Berlim, onde conheceu seu amigo Gustav Landauer e começou a desenvolver sua filosofia do diálogo. Um dos mais importantes pensadores judeus do século XX, socialista utópico segundo Michael Löwy (1989), filósofo crítico, Buber - como Walter

Benjamin, Theodor W. Adorno e Hannah Arendt -atravessou o Holocausto e a desumanização acarretada pela crescente modernidade.

Pacifista, ainda na década de 1920, defendeu a criação de um estado binacional na Palestina. Em 1938, o nazismo o expulsou da Universidade de Frankfurt onde lecionava Filosofia Social e vinculou-se à Universidade Hebraica de Jerusalém, na Palestina. Em sua mais conhecida obra “Eu e Tu” de 1923, Buber insistia que o princípio dialógico não era uma concepção filosófica, mas uma realidade além do alcance da linguagem discursiva (PENA, 2015). Para ele, o que distingue o ser humano não é a razão, mas a capacidade de relação.

Martin Buber, como ele mesmo dizia, era um homem atípico e considerava um equívoco tentar classificá-lo como filósofo da linguagem, da religião ou da educação, como político ou místico (BARTHOLO JR, 2001). Era verdadeiramente um ‘Mensch’<sup>1</sup>, uma pessoa densa, que escuta, que carrega a dimensão do significado desta palavra. Onde todos viam rupturas e separações, ele enxergava o todo e sua obra reflete essa postura ao integrar temas relativos à arte, à sociologia, à educação e à política. Longe de ser alheio ao que se passa ao seu redor, Buber se volta para o concreto, para os acontecimentos cotidianos, para os homens e sua ação no mundo.

Segundo Panko (1976), a maior contribuição de Buber se situa na área da antropologia, pois é por entender a sua profunda preocupação com o homem que ele próprio pode ser entendido. Para Zuben (2003), o filósofo sempre teve as questões antropológicas como centrais em seu pensamento e suas preocupações, tanto teóricas quanto as dirigidas para fatos concretos da vida cotidiana. Quando morreu, em 1965, tinha trabalhado quarenta anos em educação de adultos e percorrido vários países com conferências, cursos e discursos cuja ênfase era sempre colocada na educação como diálogo e comunidade.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, em 1921. Filho de Joaquim, homem de religião kardecista e Edheltrudes, católica. Segundo Freire, “com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais” (FREIRE, 1980, p. 13). Com a crise de 1929, a família se mudou para Jaboatão, em busca de uma vida melhor. A morte do pai leva a família a passar por dificuldades: “tentava ler ou prestar atenção na sala de aula, mas não entendia nada, porque a fome era grande” (FREIRE, 1987, p. 40).

Aos 18 anos, Paulo Freire se tornou professor particular de língua portuguesa; e tinha o sonho de fazer psiquiatria e psicanálise. Desse

interesse, parece advir o conceito central de sua obra, a conscientização. Para além do curso de direito, debruçou-se na Filosofia, na Psicologia da Linguagem e na Literatura (brasileira e estrangeira), quando teve oportunidade de aprofundar suas reflexões sobre a injustiça social, identificando-se muito mais com o oprimido do que com o opressor.

De 1946 e 1956 trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI). Responsável por toda a rede escolar primária promoveu seminários de formação de professores, já preocupado com a melhoria da prática docente, iniciou o trabalho de alfabetização de adultos em comunidades pesqueiras. Em 1958, Paulo Freire, convidado a trabalhar na Prefeitura Municipal de Recife, administrada por Miguel Arraes, tornou-se um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) continuando o trabalho com crianças, adultos e com o teatro popular. Rosas (2002) atribui como um dos fatores de expansão do MCP a governança de Arraes do estado de Pernambuco, em 1962, que, junto com os demais intelectuais envolvidos no movimento, acreditava no potencial humano brasileiro e nordestino, sem ufanismos e, principalmente, sem milagres, mas a partir do programa em realização. Em 1959, Freire defendeu sua tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco que deu origem a um de seus primeiros textos: Educação e Atualidade Brasileira.

Com os Movimentos de Cultura Popular, transformava-se a visão de analfabeto, sob forte influência de Paulo Freire. Analfabeto era igualmente capaz e produtivo, sujeito da história. Devido à bem sucedida experiência em Angicos, inaugurada em 1963, no Rio Grande do Norte, tornou-se mundialmente conhecido e foi convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, em Brasília.

Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso, conseguindo, em seguida, asilo político na Bolívia. Da Bolívia rumo ao Chile, também por motivos políticos. Como um nômade, mais uma vez foi obrigado a se mudar, desta vez pela ditadura do General Pinochet. Em 1969, Paulo Freire foi para Harvard/EUA e depois para Genebra, de onde realizou diversas ações com países da África.

Em 1980, com o fim do exílio, aceitou o desafio de ser secretário de Educação da cidade de São Paulo, com a prefeita Luiza Erundina. Ocupou esse cargo de janeiro de 1989 a maio de 1991, buscando democratizar a escola pública e investindo maciçamente na formação permanente de seus profissionais (FREIRE, 1992a, p.23). Na secretaria, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA/SP. Morre em 1997, deixando um importante legado, reconhecido no mundo inteiro.

## FORMAÇÃO CONTRA A DESUMANIZAÇÃO, PARA O DIÁLOGO

Conhecimento do outro, diálogo e visão de mundo, estes são temas básicos para dimensionar o potencial crítico e criativo de uma formação que se coloca contra a desumanização. Freire e Buber têm significativas contribuições para essa perspectiva.

Segundo Buber, há três formas de perceber o outro: a observação, a contemplação e a tomada de conhecimento íntimo. A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, de abertura e aceitação, de forma a ver o outro não como objeto, mas como pessoa (2009 p.42/43). Diante do outro - criança, jovem ou adulto - e como professor/a, gestor/a ou pesquisador/a devemos responder com responsabilidade e de modo a impedir a exclusão, a humilhação, a agressão de qualquer tipo, a desumanização.

Essa concepção nos convoca a indagar: “Em que se baseia tua visão de mundo? (...) O que fazes com a tua visão de mundo “quer dizer: se não somente defende e faz prevalecer sua visão de mundo, ou se também a vive e experimenta segundo pode em qualquer momento (BUBER, 2003, p. 32)<sup>2</sup>.”

Freire (1983) traz o compromisso com o mundo, que deve ser humanizado e implicado numa responsabilidade histórica. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”(p.9).

Não é possível, assim, de acordo com Freire e Buber, uma formação que não seja também uma forma de humanização em que cada um de nós se engaja e compromete. E este não é um modo idílico ou ilusório de conceber o ato educativo. Ao contrário, trata-se de uma concepção atual e imprescindível. Assim, dizem os autores:

Constitui um erro grotesco a noção do homem moderno que o voltar-se-para-o-outro seja um sentimentalismo e que não está de acordo com a densidade compacta da vida atual e sua afirmação que o voltar-se-para-o-outro seja impraticável no tumulto desta vida é apenas a confissão mascarada da fraqueza de sua própria iniciativa diante das situações da época (BUBER, 2009, p.57).

No momento que a sociedade se volta sobre si mesma e se inscreve na difícil busca de sua autenticidade, começa a dar evidentes sinais de preocupação pelo seu projeto histórico. Quanto mais cresce esta preocupação, mais desfavorável se torna o clima para o compromisso. (FREIRE, 1983, p.13)

Tal visão de formação se vincula à compreensão dos autores sobre linguagem, diálogo e dialógico. A leitura dos seus textos evidencia esta conexão. Freire indaga:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (...) Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 1992a, p. 115).

Para Paulo Freire (1992a), “não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”(p.117). A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (p.118). Neste sentido, a relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo é dialética, processual e contraditória.

Todo diálogo leva em conta os diferentes significados da palavra. Além disso, a linguagem traz uma concepção de mundo- uma visão de mundo ou cosmovisão, como diz Buber. As concepções de verdade, de teoria e de prática em Paulo Freire não são monológicas. Ao contrário, pratica-se a teoria sem emoldurá-la, sem cristalizá-la. Fazer ciência, segundo ele, é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido às novas necessidades emergentes da prática social. É, por isso, talvez, que insiste na ideia de que “a teoria emerge molhada da prática vivida” (FREIRE, 1994, p.32).

A linguagem é fio condutor em que a história é entendida, analisada e ressignificada, incluindo a singularidade (nas histórias de vida) e a totalidade (ligação dessas histórias na grande temporalidade). Porém, a ciência com frequência fragmenta o conhecimento e despreza as instâncias do conhecimento produzido na vida. Pesquisas em educação assumem um papel central ao denunciarem o texto e reinterpretarem o contexto. O sujeito fala: “do jeito que vai essa conversa não dá pra gente se entender, não. Porque, enquanto vocês aí (apontando para um grupo de educadores) fala só do sal, a gente aqui (referindo-se aos camponeses) se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero” (FREIRE, 1992b, p. 72).

Para Buber (1974), a linguagem é portadora do ser, que se instaura por meio das duas atitudes do homem frente ao mundo, explicitadas nas palavras-princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. Estes pares de vocábulos, como denomina o autor, fundamentam a existência e são proferidos pelo ser: em sua totalidade ou inteireza; em sua parcialidade ou limitação. No sentido da inteireza, a atitude Eu-Tu acontece no evento da relação, da totalidade do ser, da presença. No que tange à parcialidade ou limitação, a atitude Eu-Isso se mostra no fato da experiência, do eu egocêntrico, do objeto.

Buber (2001) adverte que as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) não podem ser confundidas nem tomadas de forma maniqueísta, cada uma tem sua função; o problema é o predomínio crescente do relacionamento Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, característico a partir da modernidade. A relação Eu-Tu exige reciprocidade, uma postura da pessoa para com o outro, de estar entregue à relação. De acordo com Buber(1977),“relação é reciprocidade” (p.9).

A relação Eu-Tu se vincula à presença. Até o amor acontece no “entre” e é responsabilidade de um Eu para com um Tu: para Buber (1977),“o contrário do amor não é o ódio, mas a indiferença” (p.17). O filósofo apresenta a palavra como sendo dialógica. Ao entender que a categoria primordial da dialogicidade é o “entre”, Buber desenvolve uma ontologia da palavra. A palavra é ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. O “entre” permite, portanto, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade. Se, na modernidade, há uma fértil discussão sobre o indivíduo, para Buber a crise do homem é a crise do *entre*, onde a predominância do parecer sobre o ser, a insuficiência da percepção do outro e a imposição do modo de viver e de pensar de um homem sobre outro são fatores que, segundo o filósofo, impedem o crescimento do inter-humano. O movimento básico da vida dialógica consiste no voltar-se para o outro, perceber e aceitar o outro na sua inteireza - sua presença em corpo, mente e espírito -, com responsabilidade para com o outro, o que significa se libertar da indiferença.

De acordo com Buber (2009), os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo. Para ele, existem três espécies de diálogo: o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso, considerado raro pelo autor; o diálogo técnico, fruto da necessidade de um entendimento objetivo, de informação; e o monólogo disfarçado de diálogo, sobre o qual Buber pondera que “não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência”(p. 53).

O movimento monológico não é se desviar do outro, mas dobrar-se em si mesmo, retraindo-se e admitir o outro somente sob a forma da própria vivência, somente como “uma parte do meu eu” (BUBER, 2009, p. 57).Desse modo, o indivíduo é um fato da existência só na medida em que se coloca em uma relação viva com outros indivíduos, sendo o encontro o reconhecimento do outro em toda sua alteridade, do mesmo modo que se reconhece a si mesmo. “Para podermos sair

de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza” (BUBER, 2009, p. 55).

No prolongamento da própria consciência de si, observam-se homens que, gradativamente, vão deixando de ser “coisas” para se tornarem sujeitos, no sentido de ficarem cada vez mais capazes de estabelecer relações entre si e com o mundo, pronunciando-o, desvelando a realidade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”(FREIRE, 1975, p. 93). O homem se reconhece como presença no mundo reconhecendo a presença do outro como um não eu. “*É uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz,* mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”(FREIRE, 2013, p. 20). A necessidade da ética e da responsabilidade se institui a partir, exatamente, da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura.

E como se daria o prolongamento da consciência para Freire? Pela leitura da palavra que pressupõe uma leitura anterior do mundo e implica voltar a essa leitura. Ler o mundo e ler a palavra são um processo indissociável que tem como mote o exercício de “reescrever” o mundo, ou seja, transformá-lo. A leitura da palavra se vincula à compreensão do mundo e à sua transformação - a leitura e a feitura de um novo mundo.

Nos círculos de cultura, concebidos com a colaboração de Paulo Freire, vivia-se na prática, a tentativa de um verdadeiro exercício de “re-ver”, “re-pensar” e “re-dizer” levado às últimas consequências: “re-dizer” o dito, “re-ler” o vivido. No diálogo com camponeses, Paulo Freire (1992b) constata que o rompimento da cultura do silêncio traz à tona a descoberta de um discurso crítico sobre o mundo e a possibilidade de refazê-lo: “Era como se comesçassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhe que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação” (p.40). Assim sendo, mais uma vez, o pensamento dos dois autores converge quando afirmam que:

Não há diálogo, porém, se não um profundo amor ao mundo e aos homens (...). Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 1975, p. 94). (...) Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1975, p. 95).

Se o indivíduo percebe fielmente a palavra da hora histórico-biográfica, (...) ele capta a situação do seu povo, a sua própria situação como um signo e uma exigência que lhe são feitos, se ele não poupa a si mesmo e nem a sua comunidade (...) O homem que vive de uma forma responsável, pode também realizar suas ações políticas – e as omissões são naturalmente também ações (BUBER, 2009, p. 113).

## ENCONTRO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO DE COMUNIDADE

Buber (2003) trata do encontro pedagógico que, para ele, se diferencia da intenção pedagógica, do esforço do educador para obter resultados. O encontro pedagógico diz respeito a uma postura do professor diante de necessidades concretas do aluno, ajudando a posicionar-se no mundo. Implica responder com responsabilidade, dar uma resposta que pode ir além da alternativa da pergunta. “A missão do professor não é ditar o que é bom ou mal, mas responder a uma pergunta concreta” (p.41). A partir de um clima de confiança, o educador participa da vida dos alunos com os quais está em contato, para além da intenção pedagógica, e assume a responsabilidade que deriva desse encontro pedagógico.

O verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento do educando, e sabe que isto não é possível através da imposição da sua vontade e das suas ideias sobre o outro, mas somente se for capaz de escutar o outro, de estabelecer um diálogo autêntico (BUBER, 2009), diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a finalidade de estabelecer uma reciprocidade viva. O educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança.

A educação para Buber (2008) é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos. Para isso, é preciso saber o que educa e quem educa. “O que educa é, em última análise, o espontâneo” (p. 90). Com isso, o autor, não está defendendo o espontaneísmo: o oposto do espontâneo nesse caso não é o controle ou o direcionamento, mas sim a omissão. O professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber nem perceber que está sendo educado. Para Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo (HILLIARD, 1973).

A relação educativa é a relação dialógica por natureza, caracterizada pelos elementos da inclusão e da reciprocidade, segundo Buber (2003). A reciprocidade - elemento peculiar da relação educativa -, no entanto, não pode ser total na relação entre professor e aluno; enquanto o educador experimenta como o aluno é educado, o aluno, pelo contrário, não pode experimentar como o educador o educa. O educador se encontra nos dois lados da situação comum; o aluno encontra-se apenas em um. Com essa concepção, Buber aponta uma assimetria na relação entre professor e aluno e, com essa concepção, se distancia da posição de Paulo Freire que entende a substituição da contradição educador-educando pela relação de companheirismo, única possibilidade de vivência de uma prática educativa libertadora (SANTIAGO, 2008).

Para Paulo Freire (1979), a educação não é só ato de transmissão de conhecimentos, como se o ensino-aprendizagem fosse uma via de mão única. O processo se fundamenta nos valores dos agentes educativos. Esta educação só pode se basear no diálogo entre os agentes educacionais. A pronúncia do mundo e das relações entre os homens é condição para o processo de humanização e de construção de identidades. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novas pronúncias... Os homens se fazem homens na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p. 92 - 93). Está em pauta, nos discursos pedagógicos, a necessidade de se conhecer a realidade do aluno.

Transforma-se o conjunto das expressões verbais e não verbais do aluno numa rota de classificação, a partir de suas condições de vida (morador de favela, péssimas condições de higiene, ausência de um núcleo familiar, universo vocabular restrito). Identifica-se mais o que se julga faltar do que o que o aluno (criança, jovem ou adulto) tem. Não se discute os significados e sentidos da sua condição de existência, criando-se e cristalizando-se estigmas. Desconhecendo a dimensão simbólica, a linguagem das entrelinhas, dos gestos, do olhar, é impossível que o professor firme presença, encontro ou ato de criação.

Esta questão remete à ética. Paulo Freire e Buber favorecem repensar a ética na ação pedagógica. O desafio está em compreender o conhecimento como processo dinâmico, em constante transformação. Conhecimento que, enquanto modo múltiplo de criar e re-criar o mundo, incorpore também a política, os valores e a ética.

Trazendo o diálogo para a escola, Freire (1982) aborda um aspecto considerado por ele fundamental, a disciplina retratando sua concepção de liberdade e autoridade - expressão de uma relação harmoniosa entre polos contraditórios -, “o elo indispensável e por natureza indissociável da prática educativa” (p.18). Quando

este elo é rompido, a disciplina deixa de existir em detrimento ora da licenciosidade, ora do autoritarismo, tornando-se liberdade e autoridade antagônicas. O diálogo transforma-se em monólogo: tanto quando todos falam ao mesmo tempo e ninguém se ouve, ou seja, quando não há colaboração, como quando só há a voz de um, aquela que não admite réplica.

Freire (1982) aponta a importância da relação professor-aluno se constituir nas bases de uma linguagem que os faça sentir pertencentes, que os convide a pensar e a aprender a aprender. Somente uma escola centrada democraticamente nos alunos nas comunidades, os leva a uma nova postura diante dos problemas: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (p.37). A linguagem, quando não pertencente à cultura, carregada de uma verdade, de um tom de regra, de autoritarismo monologiza a criação, a aprendizagem. A escola, para Freire, não é boa ou má, mas uma instituição histórico-social, contextualizada num espaço político. Sua transformação resulta da preocupação e da ação com os problemas referentes à cultura, problemas que fazem parte de um processo global de transformação social.

Assim, capacidade de relação e de diálogo são princípios que afetam os grupos sociais quando buscam uma sociedade mais ou menos justa, mais ou menos desigual. A educação, sem dúvida, foi o terreno onde Buber e Freire ancoraram e expressaram suas ideias sobre a ação de humanização do homem, compreendendo que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

Freire(1991) traduz o ato de educar como aquele que impregna de sentido o que fazemos cotidianamente; Buber (2008) compreende este ato na sua dimensão fundamental para a formação da comunidade, onde as pessoas viveriam de forma mútua, um espaço de solidariedade, de reciprocidade, de diálogo. Desse modo, para os autores, é a partir de uma concepção de educação e de comunidade que se tem a oportunidade de redescobrir o comum, educar para que se compreenda o sentido de comunidade, de inclusão da diversidade, onde o homem seja capaz de reconhecer o outro na dimensão mútua da relação.

A verdadeira comunidade, alerta Buber (2008), se faz por estarem todos unidos uns aos outros, em reciprocidade. Ela se constrói a partir dessa relação, mas o verdadeiro construtor é o centro ativo e vivo. A comunidade educacional, para Freire, é edificada pela práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superar a contradição entre opressor e oprimido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATUALIDADE DE FREIRE E BUBER PARA A PRÁTICA E A POLÍTICA

No momento em que é finalizada a escrita deste texto - outubro de 2016 -, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) vem recebendo uma série de emendas no quesito da educação. Elaborada num tempo em que os ventos democráticos procuravam tirar os véus da opressão, objetivando construir uma sociedade livre, justa e solidária – princípios importantes para a educação e a comunidade, expressos no art. 3º - a Carta Magna corre riscos. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio, o Movimento Escola sem Partido e o congelamento por vinte anos dos aportes financeiros para a educação pública mostram a atualidade de se discutir e colocar em prática as ideias e propostas de Freire e Buber.

Este tem sido o caminho de movimentos e grupos sempre que carregam o sentido da comunidade, são eles que expressam os valores em disputa dos modelos políticos em pauta. A educação que defendem está relacionada à curiosidade epistemológica. Talvez sejam eles os protagonistas de uma preocupação com a vida, com o futuro, que experimentam o exercício criativo da liberdade. Segundo Novaes (2012), para compreender a importância desses grupos, é preciso lembrar

a inédita conjugação histórica entre a proliferação de armas de fogo (submetida aos interesses da indústria bélica), a corrupção e a violência das polícias despreparadas para lidar com a juventude (que exigem dinheiro dos mais ricos e sujeitam os mais pobres a vários tipos de humilhações) e a existência de territórios pobres dominados pelo comércio de drogas ilícitas (que nada mais são do que a parte mais visível de uma rede bem mais ampla e complexa que cobre o mundo e gera lucros). Nesses espaços, os chamados grupos culturais funcionam como antidotos à “discriminação por endereço”, pois ampliam espaços de experimentação e de criação estética, (re)criam laços de pertencimento e afirmam identidades territoriais (NOVAES, 2012, p. 45).

Para Buber (2003), toda educação deve ter em mira a inclusão<sup>3</sup>, na difícil, porém possível, construção da comunidade. “A meta da educação é a comunhão que, oposta à coação, à humilhação, é parte do processo de conquista de liberdade”(p.20). Uma educação onde acontece o diálogo, a presença e o encontro, que se volta para a inclusão de todos, na luta pela igualdade e contra todo tipo de discriminação, exclusão ou falta de direitos de pessoas, grupos ou classes sociais. Importa na comunidade o que as pessoas fazem, sua atuação e todas devem ser respeitadas, quaisquer que sejam sua etnia, raça, religião, classe social, gênero, orientação sexual ou deficiência, que todos/as as temos!

Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido” (1975) e “Pedagogia da Esperança” (1992b), destaca obstáculos que impedem ao oprimido

reconhecer-se como tal e, mediante o exercício da ação refletida (práxis), transformar sua condição de dominado. A possibilidade de o oprimido vir a ser sujeito está intimamente relacionada à necessidade de que o momento da consciência seja prolongado durante a história (NUNES, KRAMER, 2011).

Escuta e resposta responsável. A resposta responsável parte da escuta do outro, pressuposto básico da educação de qualidade e da pesquisa. O planejamento, o espaço, as relações cotidianas, as propostas e práticas pedagógicas contribuem para se alcançar uma resposta que faça sentido para creches, pré-escolas e escolas, para as crianças e os adultos que com elas atuam (KRAMER, NUNES, PACHECO, OLIVEIRA, MARTINS, 2016). “A responsabilidade genuína só existe onde existe o responder verdadeiro” (BUBER, 2009, p.49).

Freire e Buber, suas ideias e os projetos que conceberam e em que atuaram contribuem para manter acesa a chama no campo educacional brasileiro e nos convocam a agir de maneira a assegurar conquistas no plano político e no plano das práticas.

Assim, pobres, mulheres, negros, indígenas, pessoas deficientes, em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira, com diversos credos, religiões e opções sexuais, finalmente começaram a ter visibilidade na composição da agenda das políticas públicas. Não foi à toa, ao contrário; partiu-se de um movimento social amplo, liderado ora por grupos comunitários, ora por associações de classe, de universidades que desde o movimento constituinte se fez presente no debate dos direitos para todos e da educação para todos.

Paulo Freire apresentou-se como o educador capaz de pensar e discutir a educação, assumindo o compromisso de formular uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento. Em todo o seu trabalho, aposta na relação entre a consciência e a razão, na linguagem, como caminho de invenção da cidadania. Este processo se dá na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelar das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo (NUNES, KRAMER, 2011). Ou seja, no processo educativo o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social.

Buber (1974) levantou a importância de o homem ser livre, ser autônomo, capaz de não se deixar manipular, buscando a origem dos atos na relação. Vivemos tempos difíceis no mundo, em um contexto

de conquistas em risco para muitos países. Em várias localidades do ocidente e do oriente se exacerbam as situações de intolerância, de segregação social, e, também aquelas de gênero, étnicas e religiosas. O pensamento desses filósofos, portanto, continua pertinente, pois nos ajuda a pensar que, pela educação e pelo sentido comunitário, podemos reconhecer a luta e suas conquistas, para que seja possível revigorar e reconhecer os caminhos e as formas de continuar a lutar.

As ideias de Freire e Buber são atuais porque falam e mobilizam a atuação política no presente, na presença, no cotidiano, em um estado de alerta intelectual, ético e estético, a cada e toda situação em que podemos responder de modo responsável e com inteireza, mesmo - e especialmente - quando o cenário não parecer favorável ou promissor. Ali onde a crise se instalar, ali, seu modo de compreensão da realidade, sua cosmovisão, nos fornecerá chaves para uma leitura crítica do mundo, da palavra e da ação.

## REFERÊNCIAS

- BARTHOLO JR., R.S. **Você e eu**: Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.
- BUBER, M. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BUBER, M. **El Camino Del Ser Humano y Otros Escritos**. Salamanca: Kadmos, 2003.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BUBER, M. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011.
- FERNANDES, D. G. **Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UFRJ, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Sobre Educação: diálogos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

HILLIARD, F.H. A Re-Examination of Buber's Address on Education. **British Journal of Educational Studies**, v. 21, n. 1 (Feb., 1973).

KRAMER, S.; NUNES, NUNES, M. F. R.; PACHECO, A. E. B.; OLIVEIRA, A. F. C.; MARTINS, A. L. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pró-Posições** (UNICAMP. Online), v. 27, p. 135-154, 2016.

NOVAES, R. As juventudes e a luta por direitos. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 6, ed. N. 64, p.44-47, 2012.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, p. 26-47, 2011.

PANKO, S. **Makers of the modern theological mind: Martin Buber**. Texas: Word Books, 1976.

PENA, A. C. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”**: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense”. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

ROSAS, P. (org.). **Paulo Freire – Educação e Transformação Social**. Recife, UFPE, 2002.

SANTIAGO, M.B.N. **Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

## NOTAS

<sup>1</sup> Mensch tem em Buber o sentido de pessoa na sua inteireza, marcada pelo vínculo, na relação, com presença e encontro com o outro (Zuben, 2003).

<sup>2</sup> Tradução feita para este texto.

<sup>3</sup> Para Buber (2003), são três os elementos da inclusão: (i) uma relação que seja levada a cabo por duas pessoas entre si; (ii) um acontecimento experimentado por ambos simultaneamente, e se for o caso, um dos dois se comporta ativamente; (iii), quando uma pessoa experimenta simultaneamente o mesmo acontecimento que a outra pessoa, sem sacrificar nada da realidade sentida em sua própria atividade. “À relação de duas pessoas que em maior ou menor medida se encontra determinada pela inclusão podemos denominá-la como dialógica” (BUBER, 2003, p. 25, 26)

**Submetido:** 30/11/2016

**Aprovado:** 09/06/2017

**Contato:**

Alexandra Coelho Pena  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
Prédio Cardeal Leme, sala 1060  
Rio de Janeiro | RJ | Brasil  
CEP 22.451-900