

DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
GEOVANA FERREIRA MELO
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES (ORGS.)



VOLUME
3

DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
GEOVANA FERREIRA MELO
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES (ORGS.)

VOLUME
3

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droggett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Víctor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anoel Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 **Andréa Maturano Longarezi; Geovana Ferreira Melo; Priscilla de Andrade Silva Ximenes**

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D551

v. 3

Didática, formação de professores e políticas públicas [recurso eletrônico] / organização Andréa Maturano Longarezi, Geovana Ferreira Melo, Priscilla de Andrade Silva Ximenes. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2023.
recurso digital ; 1000 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-462-2457-9 (recurso eletrônico)

1. Educação - Brasil. 2. Didática. 3. Professores - Formação. 4. Educação e Estado. 5. Política educacional - Brasil. 6. Livros eletrônicos. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Melo, Geovana Gerreira. III. Ximenes, Priscilla de Andrade Silva.

CDD: 379.81

23-85605

CDU: 37.014.5(81)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal



**Universidade
Federal de
Uberlândia**

FACED
Faculdade de Educação

Reitor

Prof. Dr. Valder Steffen Júnior

Vice-reitor

Prof. Dr. Carlos Henrique Martins da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho



XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

COORDENAÇÃO GERAL

Geovana Melo – UFU

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Andréa Maturano Longarezi – UFU

Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes

Andréa Maturano Longarezi

Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-
americana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino
Fabiana Fiorezi de Marco

Autores

Andréa Maturano Longarezi
Geovana Ferreira Melo
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Volume 12



**Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvidor
e Profissionalização Docente**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

PARTE I. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA CRÍTICA

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA
FRENTE AOS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA 15
Dermeval Saviani

CAPÍTULO 2. DIREITO À EDUCAÇÃO
E À ESCOLA PÚBLICA 41
Carlos Roberto Jamil Cury

CAPÍTULO 3. A DIDÁTICA E SEUS COMPROMISSOS
COM A PRÁXIS PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE UMA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA 51
José Carlos Libâneo

CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO NAS
TRAMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 63
Sandra Zákia Sousa

PARTE II. PEDAGOGIA E FORMAS DE RESISTÊNCIA

CAPÍTULO 5. ACTITUD CONSERVADORA
Y LA FORMA PEDAGÓGICA DE LA
UNIVERSIDAD COMO RESISTENCIA 81
Blanca Flor Trujillo Reyes

CAPÍTULO 6. LA PEDAGOGIA Y SUS LITIGIOS 101
Natalia Mariné Fattore

PARTE III.
DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E INSURGÊNCIAS

CAPÍTULO 7. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA:
UMA AGENDA DE LUTA E DE PESQUISA 123
Júlio Emilio Diniz-Pereira

CAPÍTULO 8. A LICENCIATURA COMO QUESTÃO
DO TEMPO PRESENTE: QUANDO
VIVEMOS CONSTANTEMENTE EM LUTA 151
Marta Emisia Jacinto Barbosa

CAPÍTULO 9. DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA APOSTA
PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA 173
Raquel A. Marra da Madeira Freitas

CAPÍTULO 10. PROCESSOS FORMATIVOS
E CONTEXTOS EMERGENTES:
REINVENTANDO DOCÊNCIAS 203
Doris Pires Vargas Bolzan

CAPÍTULO 11. DIDÁTICA, FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BASEADAS
NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADAS 235
Enicéia Gonçalves Mendes

CAPÍTULO 12. PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA
EN EL AULA CHILENA DE LENGUA Y LITERATURA:
PROFESORES EN FORMACIÓN, SABERES,
LITERACIDAD Y TRABAJO DIDÁCTICO 257
Adrián Baeza Araya

SOBRE OS AUTORES 283

APRESENTAÇÃO

A obra *Didática, formação de professores e políticas públicas* integra, junto com os livros *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas* e *Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação*, uma trilogia que reúne as comunicações realizadas nas sessões especiais, simpósios e conferências de abertura e encerramento que tiveram lugar no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”, realizado no período de 20 a 27 de novembro de 2022, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao elegermos como tema – *A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais* –, o XXI Endipe se propôs a problematizar a educação como prática social em interface com a didática e as práticas de ensino, frente aos desafios impostos pelas atuais políticas educacionais, que têm sido alicerçadas no ideário neoliberal. Nesse cenário marcado por inúmeros retrocessos, o XXI Endipe insurgiu como espaço político-pedagógico aglutinador de processos coletivos e democráticos, que tem como compromissos a qualidade social da educação, em todos os níveis e modalidades.

A trilogia faz parte da Série “Profissionalização Docente e Didática” que compõe a “Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática”, coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. “Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação”, volume 12 desta série, é o terceiro dos três livros da trilogia dedicada a estudos no campo da didática, enfocados a partir de diferentes aspectos.

Tomada em sua totalidade, podemos circunstanciar que a trilogia reúne pesquisadoras e pesquisadores de trinta e uma instituições de ensino superior de quatro diferentes países. Oito delas estão concentradas em Portugal, México, Chile e Argentina. As vinte e três restantes estão distribuídas pelas cinco regiões brasileiras (4 no Sul, 10 no

Sudeste, 6 no Centro-Oeste, 1 no Norte e 2 no Nordeste). De todas as instituições representadas no Brasil, a maior parte delas são federais (doze, das quais cinco no Sudeste, três no Sul, duas no Centro-Oeste, uma no Norte e uma no Nordeste), as demais estão distribuídas entre as estaduais (cinco, das quais quatro são do estado de São Paulo e uma da Bahia), as confessionais (cinco, das quais três são da região Sudeste e duas da Centro-Oeste) e as privadas (uma). Essa “radiografia” da representatividade dos países e regiões do Brasil envolvidas nas obras que registram as conferências do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, em sua vigésima edição, é reveladora de, pelo menos, quatro aspectos importantes para a uma configuração da Didática enquanto campo de produção do conhecimento no país.

Primeiro, o diálogo com países estrangeiros está concentrado entre países de línguas latinas, indicando os pontos de maior interlocução que a área tem estabelecido e lançando olhares para novas demandas de parcerias e convênios internacionais. As interações com pesquisadoras e pesquisadores de países de língua latina demarcam também uma posição geopolítica de evidenciar produções acadêmicas contra-hegemônicas e decoloniais, por estarem inseridas nos problemas concretos que caracterizam suas realidades socioculturais, comprometidas com processos educacionais emancipatórios.

Segundo, no Brasil, a concentração maior na região Sudeste, seguida das regiões Centro-Oeste e Sul, sugere onde a produção no campo encontra maior afluência e sinaliza para a necessidade de prospecções acadêmicas, de recursos e política públicas que promovam o desenvolvimento científico, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Terceiro, ainda quando as instituições federais tenham expressiva representatividade de pesquisadoras e pesquisadores conferencistas no evento de maior amplitude na área de Didática no Brasil (o Endipe), as instituições estaduais e as confessionais aparecem igualmente representadas, o que indica a natureza diversa dos centros de pesquisas que têm se dedicado aos estudos na área.

Quarto, entre as instituições estaduais, há uma expressiva concentração de universidades alocadas no estado de São Paulo (4) – região Sudeste, além da Bahia (1) – região Norte. Entre as instituições profissionais, as regiões Sudeste (3) e Centro-Oeste (2) é que aparecem representadas; enquanto, entre as instituições federais, a representação se faz por todas as regiões do Brasil: Sudeste (5), Sul (3), Centro-Oeste (2) Norte (1) e Nordeste (1). Esse quadro expressa também que, embora algumas regiões concentrem numericamente o maior número de instituições de ensino superior (e, conseqüentemente, de programas de pós-graduação e centros de pesquisas), todas elas estão representadas no XXI Endipe; o que revela tanto a inserção da didática no campo investigativo por todo o território nacional, quanto a inclusão de todas as regiões nas discussões promovidas pelo evento.

Quanto às problemáticas tratadas durante o evento e registradas nas três obras pudemos realizar um levantamento que nos permite observar que o campo da didática aparece enfocado na relação com as *epistemologias* (4), *tendências* (7) e *práticas pedagógicas* (4), *tecnologias da educação* (4), *pedagogia universitária* (3), *formação de professores* (6), *formas de resistências* (2) e *políticas públicas* (3). O mapeamento das temáticas nos dá outros indicativos importantes sobre as tendências dos estudos em evidência no campo da didática e que ocupam lugar de destaque no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”. *Tendências pedagógicas* (7) e *formação de professores* (6) concentram o maior número de abordagens tratadas nas sessões especiais, simpósios e conferências de abertura e encerramento do evento, seguidas das *práticas pedagógicas* (4) e *tecnologias da educação* (4).

De um modo geral, esses dados do estado das conferências (registradas nos e-books) do XXI Endipe, além de nos permitir um olhar amplo para a produção na área de Didática e sua respectiva representatividade pelas diferentes regiões do país, bem como pelas articulações acadêmico-científicas internacionais, nos sinaliza para prospecções futuras. Essas relacionadas tanto aos imprescindíveis

investimentos científicos e de parcerias interinstitucionais e internacionais para o crescimento da área, quanto para os necessários avanços na amplitude da representatividade regional das pesquisas que são realizadas no país, com movimentos de luta para uma ampliação dos recursos e políticas públicas que fortaleçam a produção científica no campo da Didática em regiões que tradicionalmente sofrem as consequências das desigualdades promovidas no interior do Brasil.

Particularmente, este terceiro livro da trilogia, *Didática, formação de professores e políticas públicas*, reúne autores, pesquisadores e professores, especialistas na área de Didática vinculados a programas de pós-graduação de doze Instituições de Ensino Superior do Chile, Argentina e Brasil: Universidade Pedagógica Nacional (México), Universidade do Chile (Chile), Universidade Nacional do Rosario (Argentina), Universidade Federal de Santa Maria (Brasil), Universidade de São Paulo (Brasil), Universidade de Campinas (Brasil), Universidade Federal de São Carlos (Brasil), Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil), Universidade Federal de Uberlândia (Brasil), Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (Brasil) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Brasil).

Destaca-se que, além da participação de pesquisadores da área de quatro países; no interior do Brasil temos representada a diversidade regional, com a presença de pesquisadores das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; em representação às pesquisas que caracterizam diferentes realidades educacionais e culturais do Brasil e de países norte-americanos e latino-americanos.

O livro está organizado em três partes. A primeira, *Políticas públicas e educação: uma leitura crítica*, é composta por quatro capítulos: “Educação e Democracia frente aos desafios da Escola Pública”, de Dermeval Saviani (Unicamp – Brasil); “Direito à educação e à escola pública”, de Carlos Roberto Jamil Cury (PUCMinas – Brasil); “A didática e seus compromissos com a práxis pedagógica transformadora: considerações sobre uma escola socialmente justa”, de José Carlos Libâneo (PUC-GO – Brasil) e “Avaliação nas tramas das políticas educacionais”, de Sandra Zákia Sousa (USP – Brasil).

A segunda parte, *Pedagogia e formas de resistências*, contempla dois capítulos: “Actitud conservadora y la forma pedagógica de la Universidad como resistência”, de Blanca Flor Trujillo Reyes (UPN – México) e “La Pedagogia y sus litigios”, de Natalia Mariné Fattore (UNR – Argentina).

A terceira e última parte, *Didática, formação de professores e insurgências*, reúne outros seis capítulos: “Formação de professoras/es para a escola pública brasileira: uma agenda de luta e de pesquisa”, de Júlio Emílio Diniz (UFMG – Brasil); “A licenciatura como questão do tempo presente: quando vivemos constantemente em luta”, de Marta Emisia Jacinto Barbosa (UFU – Brasil); “Didática desenvolvimental na formação de professores: uma aposta para a educação escolar democrática”, de Raquel A. Marra da Madeira Freitas (PUC/GO – Brasil); “Processos formativos e contextos emergentes: reinventando docências”, de Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM – Brasil); “Didática, formação de professores e Educação Especial: implicações das políticas públicas baseadas no Sistema de Suporte Multicamadas”, de Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar – Brasil) e “Pedagogía de la pregunta en el aula chilena de Lengua y Literatura: Profesores en formación, saberes, literacidad y trabajo didáctico”, de Adrián Baeza Araya (UC – Chile).

Este é um livro que discute os aspectos relacionados à formação de professores, políticas públicas e formas de resistência; marca a produção científica no campo da Didática nos anos de 2022 e registra os embates, diálogos e movimentos da didática e das práticas de ensino que compõem a história dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endípes), aqui registrado em sua vigésima primeira edição.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura.

Andréa Maturano Longarezi

Geovana Ferreira Melo

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

**PARTE I.
POLÍTICAS PÚBLICAS
E EDUCAÇÃO:
UMA LEITURA CRÍTICA**

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA FRENTE AOS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA¹

Dermeval Saviani

Introdução

Agradecendo o convite para participar do XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, após conceder uma longa entrevista no âmbito das atividades preliminares denominadas, fui convidado também a participar, como expositor, da Sessão Especial versando sobre o tema “Educação e Democracia frente aos desafios da Escola Pública”, cujo texto deu origem ao presente capítulo do E-book 3, *Didática, formação de professores e políticas públicas*. No referido texto pus em movimento resultados aos quais cheguei em estudos e publicações anteriores que se encontram referidos ao final deste capítulo.

Analisando o tema proposto para a Sessão Especial, começo pela caracterização da forma como a educação emergiu como elemento chave da democracia na configuração da sociedade moderna instaurada em decorrência da revolução burguesa. Em seguida trato da relação entre educação e democracia no funcionamento do ensino em sua expressão didática como orientação teórico-científica da prática de ensino. No terceiro momento abordo os desafios da escola pública no Brasil no âmbito da atual crise político-social a partir de uma rápida retomada histórica. Nas considerações finais trato da resistência ativa ao retrocesso político para reinstaurarmos a democracia formal e avançarmos na luta em defesa da escola pública a fim de assegurar a toda a população brasileira o acesso irrestrito a uma educação de qualidade, pública e gratuita.

1. Conferência Na Seção Especial 8 no XXI Endipe. Uberlândia, 26 de novembro de 2022.

1. A educação como exigência da construção da democracia na sociedade moderna

A sociedade moderna se constituiu a partir do desenvolvimento contraditório da sociedade feudal. Nesta, as relações sociais se assentavam na propriedade privada da terra colocando em oposição os senhores feudais como classe dominante e, como classe dominada, os servos que se encontravam vinculados à terra. Nessa condição, eles deviam cultivar a terra produzindo para satisfazer às próprias necessidades e também às necessidades de seus senhores. Era, pois, uma sociedade cuja produção estava voltada para o consumo. E para produzir os objetos requeridos pela estrutura da sociedade feudal como os instrumentos de trabalho, os meios de locomoção e as condições de moradia foram constituídas as corporações de ofício que reuniam os artesãos. Eis aí, em termos simplificados, a estrutura da sociedade feudal, uma sociedade baseada na economia de subsistência. E sobre a base concreta desse conjunto das relações de produção se elevou a superestrutura jurídica e política representada pela nobreza e pelo clero que estabeleciam as normas que regulavam o funcionamento dessa forma social.

No âmbito dessas relações feudais de produção foi se desenvolvendo a capacidade produtiva dos servos e artesãos provocando o aumento progressivo de excedentes. Dessa forma, as trocas que antes eram residuais, foram se tornando cada vez mais frequentes fazendo com que as grandes feiras de troca que antes eram esporádicas acabassem por se tornar permanentes dando origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, às trocas. Essa mudança do eixo da produção, do consumo para as trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria acabou por determinar o surgimento de um novo modo de produção com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista com a sociedade de mercado.

Conseqüentemente, as relações sociais feudais impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas sociais conduzindo-as à geração de bens para além do atendimento às necessidades de consu-

mo. E, ao atingir o estágio de generalização das trocas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações sociais feudais transformaram-se no seu entrave. Isso porque, com os servos vinculados à terra e com os artesãos vinculados às corporações, como reorganizar a produção voltando-a para as necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução social liderada pela nova classe em ascensão, a burguesia. Pela revolução burguesa os servos foram arrancados do vínculo com as glebas e os artesãos do vínculo com as corporações e transformados em trabalhadores livres. Livres, em dois sentidos: num primeiro sentido, porque libertados da dependência do Senhor Feudal, no caso dos servos, e do Mestre de Ofícios, no caso dos artesãos; esse foi o sentido positivo. Mas livres, num segundo sentido, porque liberados, ou seja, despojados de seu meio de produção, a terra, e dos seus instrumentos de trabalho; e este foi o sentido negativo. Surgiu, assim, o modo de produção capitalista. E sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo, pelas formas ideológicas.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade da força de trabalho. Nessa condição eles entram em relação de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador é capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver.

Eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista e a força de trabalho do lado proletário. Nesta nova forma social, inver-

samente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens.

Vê-se, assim, que a organização social em que vivemos assumiu suas feições características com a consolidação do poder burguês e a consequente formulação de sua visão de mundo: o liberalismo. Trata-se de uma concepção ideológica sistematizada a partir de três categorias-chaves: propriedade, igualdade e liberdade. A sociedade seria, pois, composta de proprietários igualmente livres que entram em relação de troca. Diferentemente da sociedade feudal em que seus membros (senhores feudais, clero, camponeses, artesãos) pertenciam a castas organizadas com base em laços de sangue e uma suposta origem divina, portanto, sem mobilidade entre si, os membros da sociedade burguesa compõem classes que se originam da posição que assumem no processo de produção podendo, pois, haver mobilidade entre elas.

A consolidação dessa nova forma de sociedade ocorreu a partir da Revolução Francesa e se consumou com a derrubada da Comuna de Paris. Gramsci (1976, p. 47) observou que os germes da Revolução Francesa só se realizaram plenamente quase um século depois, com a queda da Comuna de Paris, em 1871, pois foi nesse momento que o novo, a ordem burguesa, triunfou ao mesmo tempo sobre o velho, o Antigo Regime, e o novíssimo, a revolução socialista preconizada pelos trabalhadores. Nessa nova situação a burguesia se torna não apenas classe dominante, mas também classe hegemônica. E o signo da hegemonia consiste em que sua visão de mundo, o liberalismo, transforma-se em senso comum, ou seja, a ideologia burguesa passa a ser compartilhada pelo conjunto da sociedade. E a forma política posta em posição dominante nessa nova organização social é a democracia, entendida como o regime político baseado na soberania popular. O soberano, então, deixa de ser o rei, o monarca e passa a ser o próprio povo a quem cabe es-

colher os governantes. Mas, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados. A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino.

Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa.

Com efeito, se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes (dominante e dominada), ao se efetivar acaba por colocá-las em confronto uma vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. A expectativa dos representantes da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, iria apoiar seus programas de governo. Isto, porém, não se deu. Depois da euforia iluminista em torno do lema da *escola redentora da humanidade* difunde-se nas primeiras décadas do século XX “a convicção de que apesar da alfabetização universal não resulta tão simples implantar, de verdade, as formas democráticas de governo” já que a *educação do soberano* resultava algo bem mais complicado do que parecia. Daí a percepção de que

nem sempre ‘um povo ilustrado escolhia bem os seus governantes’ e que se davam casos de povos instruídos, alfabetizados, que, apesar de tudo, [...] seguiam a demagogos, acei-

tavam tiranos e caudilhos, e deixavam de lado os melhores programas de governo, que se lhes ofereciam em cartilhas bem impressas. (Zanotti, 1972, p. 44)

Obviamente, os tais “programas de governo” eram “os melhores” do ponto de vista dos interesses dominantes. As camadas dominadas não se identificavam com os referidos programas. E, já que, pela sua posição subalterna não constavam representantes de sua classe como candidatos aos cargos políticos, elas buscavam, dentre as alternativas propiciadas pelas várias frações da classe dominante, aquela que acenasse com algum espaço que permitisse a manifestação de seus interesses. O povo, portanto, tendia a eleger para governantes aqueles que não eram considerados os melhores candidatos do ponto de vista da classe dominante. Daí a conclusão: “Algo, em síntese, não havia funcionado bem. Algo não havia saído como se esperava. Algo tinha sido mal feito, talvez” (Zanotti, 1972, p. 46). E, para corrigir o que se entendia que não estava funcionando bem, surgem periodicamente movimentos pela reforma da escola que, fundamentalmente, desempenham o papel de recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante, hegemonia ameaçada pela crescente participação política das massas. Nessas condições a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia traduzida no objetivo da formação para o exercício consciente da cidadania, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la. Mas então, como explicar essa situação paradoxal da educação que, em lugar de contribuir para a construção e consolidação da democracia torna essa tarefa praticamente impossível?

Penso que a razão explicativa desse fenômeno deve ser buscada na estrutura da sociedade burguesa moderna. E já vimos que esse tipo de sociedade deslocou o eixo do processo produtivo do consumo para a troca instituindo a sociedade de mercado convertendo-se, portanto, numa imensa engrenagem produtora de mercadorias.

Conforme esclarece Marx (1968, p. 81), as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistên-

cia de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, o que resulta na contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, os primeiros mascarando os segundos.

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista que introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor e devia servi-lo também de fato e de direito, real e conceitualmente. Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (Saviani, 2016, p. 209-210).

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele não é livre; é escravo. Com efeito, a força de trabalho coincide com o próprio trabalhador, sendo constituída pelas “forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim

de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (Marx, 1968, p. 202). A venda da força de trabalho significa, pois, que o trabalhador se vende a si mesmo. A força de trabalho não é, portanto, algo externo do qual o trabalhador pode dispor transferindo-a para outro e permanecendo íntegro, ele próprio. O Capitalista, enquanto dono dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho pode dispor deles e os transferir para outros permanecendo ele mesmo. Se ficar muito endividado pode abrir mão de seus bens e continuar vivo inteiramente podendo se dedicar a determinadas tarefas para se manter. Mas o trabalhador, ao vender sua força de trabalho se aliena perdendo-se inteiramente.

As cisões mencionadas revelam o caráter formal do regime democrático que se instalou nos diversos países no contexto da implantação e consolidação da sociedade moderna. Isto significa que o regime democrático se caracteriza pela igualdade e liberdade formais de todos os membros da sociedade. A democracia formal é, então, insuficiente porque necessita evoluir na direção de sua transformação em democracia real. No entanto, embora insuficiente, ela é necessária enquanto um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos individualmente e socialmente considerados. Em consequência, a quebra da institucionalidade democrática abre as portas para toda sorte de arbítrios.

No Brasil, hoje, estamos testemunhando um grau tão grande de arbitrariedade que podemos considerar que estamos vivendo numa ditadura, ainda de que novo tipo, com uma escalada de arbítrio expressa em constantes violações dos direitos dos cidadãos ao arripio do que dispõe a Constituição. Nesse contexto perdeu vigência o Estado Democrático de Direito e nos encontramos num verdadeiro Estado de Exceção. Assim, multiplicam-se fatos como o do Tribunal Regional Federal da 4ª região (Porto Alegre), para onde seguem em grau de recurso as sentenças proferidas pelo juiz Sérgio Moro em Curitiba. Em decisão acordada numa votação de 13 votos a 1, o referido Tribunal declarou que em tempos excepcionais as

decisões judiciais não precisam observar as leis. E o juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), em decisão prolatada em 30 de outubro de 2016, autorizou o uso de técnicas de tortura para convencer os estudantes a desocupar as escolas. Em São Paulo a polícia, sem autorização judicial, também adotou os referidos métodos de tortura, conforme depoimento de alunos atingidos. Para se constatar a truculência e os atos arbitrários da polícia paulista pode-se ver o vídeo “Lute como uma menina”, com mais de uma hora de duração, disponível no Youtube. Outra manifestação de arbítrio foi a invasão pela polícia, armada de fuzis, no dia 4/11/2016, da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema-SP, chegando com dez viaturas a pretexto de deter uma mulher sem, no entanto, a ordem judicial de prisão. Chegaram, pularam a janela e entraram apontando as armas e a Secretaria de Segurança do estado de São Paulo, com o respaldo do governador, divulgou a versão de que eles teriam sido puxados para dentro das janelas e agredidos, o que motivou sua reação. No entanto, as câmaras de segurança da entrada da escola registraram a truculência dos policiais e o modo como acondicionaram seus fuzis para pular a janela da guarita e entrar nas dependências da escola, em cujo interior se encontravam estudantes de 36 países, inclusive dos Estados Unidos e do Canadá, em aulas de vários cursos que a Escola ministra regularmente em convênio com universidades e órgãos internacionais como a Unesco. Tal operação expressa a tendência de criminalizar os movimentos sociais, no caso o MST, que mantém a referida Escola Nacional. E poderíamos discurrir longamente sobre diversas outras arbitrariedades.

Todas essas arbitrariedades vinham sendo acobertadas por versões divulgadas pelas autoridades que invertem o sentido dos fatos, com a cumplicidade da grande mídia que não apenas transmite como verdadeiras as versões falsas, mas esconde os fatos reais. E a população, de modo geral, fica alienada diante da grave situação que estamos vivendo. Por esse caminho vai se escancarando o estado de

ditadura e, o que é pior, uma ditadura com a participação do próprio judiciário, o que significa que os atingidos não terão a quem recorrer. Daí a necessidade da observância estrita das normas fixadas pela democracia formal.

No entanto, se a democracia formal é necessária, ela é insuficiente, pois deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real. Em outros termos, a democracia formal diz respeito apenas à emancipação política não chegando a promover a verdadeira emancipação humana.

2. Democracia, formação de professores, didática e prática de ensino

Como vimos no item anterior, a sociedade moderna, assumindo economicamente a forma capitalista, proclamou-se politicamente democrática erigindo a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica como condição para transformar os súditos em cidadãos capazes, portanto, de, periodicamente por meio do voto direto e secreto, escolher e controlar os dirigentes. Evidentemente, para o funcionamento das referidas escolas era preciso dispor de professores adequadamente preparados para o exercício da função docente, o que colocava em tela a questão da formação dos professores².

No Brasil, o problema da formação de professores veio a se manifestar apenas a partir da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Ao determinar que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo (lancasteriano), a lei estipulou, no artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (Moacyr, 1936, p. 189). Portanto, colocou-se aí a exigência de preparo didático aos professores.

2. Tratei da questão da formação de professores em diferentes oportunidades dando origem a várias publicações. Ver, por exemplo, Saviani (2009a; 2009b; 2014, p. 63-73, 150-157).

A partir daí podemos identificar seis etapas na história da formação docente no Brasil³. Esquemáticamente, as referidas etapas são as seguintes:

1^a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) que se inicia com o mencionado dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, passando pela criação de provisórias e precárias escolas normais a partir de 1835 (Tanuri, 2000) e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais.

2^a) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da instrução pública.

3^a) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933.

4^a) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).

5^a) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6^a) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Cursos Normais Superiores e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Em 1996, ano da aprovação da nova LDB, o Brasil contava com “5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em escolas municipais e 3 federais” (Tanuri, 2000, p. 85). E, em nível superior, contava-se, em 1994, com 337 Cursos de Pedagogia, sendo 239 particulares, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (Tanuri, 2000, p. 85). Portanto, a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio.

3. A análise dessas etapas se encontra em Saviani (2009a, p. 143-148) e retomada em Saviani (2014, p. 150-157).

Diante dessa situação, o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio. Na letra da lei houve, porém, duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa.

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando “um ano a partir” de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior. É evidente que há, aí, um erro de redação. O que se queria dizer é que a partir do fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Mas essa falha não chegou a ter consequência porque, ao que parece, ninguém a notou. Já a falha de técnica legislativa, esta provocou consequências.

A referida falha consiste em que, no artigo 62, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas “Disposições Transitórias”, no mencionado parágrafo do artigo 87, se fixa um prazo de dez anos para que a re-

gra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. E, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação admitir-se-ia, como formação mínima, a oferecida em nível médio. Nesse caso, sim, caberia na redação a expressão “até o fim da década”, referida à formação em nível médio, que deveria cessar, dando lugar à norma fixada pela lei que exige a formação em nível superior.

Diante dessa situação, mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum. Finalmente, o próprio Ministério e o Conselho Nacional de Educação acabaram chancelando essa interpretação.

O mesmo artigo 62, que pretendia elevar a formação de todos os docentes para o nível superior, introduziu outra instância formativa: os Institutos Superiores de Educação. E o artigo 63 da LDB recebeu a seguinte redação:

Art. 63 - Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996)

Se no inciso I estivesse escrito “cursos formadores de professores para a educação básica”, nós poderíamos concluir que os Institutos Superiores de Educação formariam os professores para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental por meio da escola normal superior e, além disso, poderiam formar, também, os professores para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio. E os profissionais especificados no artigo 64 só poderiam ser formados nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação, conforme reza o referido artigo:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996)

Ocorre que, em lugar de “cursos formadores de professores”, está escrito “cursos formadores de profissionais”, o que conduz à interpretação de que, além de professores, os Institutos poderiam formar profissionais da educação básica, ou seja, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais mencionados no artigo 64.

Por esse caminho os Institutos Superiores de Educação se constituiriam como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aliçada, mais barata, com cursos de menor duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma alternativa a esse modelo haveria os Institutos Superiores de Educação.

Podemos, pois, concluir que as esperanças de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se estabelecer, no plano normativo, condições mais adequadas de organização e funcionamento dos cursos de formação docente no Brasil.

Em consequência do disposto na LDB, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em novembro de 1999, o Parecer 970/99 que conferia ao Curso Normal Superior a incumbência de formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, retirando essa atribuição do Curso de Pedagogia. Este deveria se limitar ao definido no art. 64 da LDB, isto é, formar os “profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”. À vista de um parecer contrário do Conselheiro Jacques Velloso e da reação negativa do movimento dos educadores, o CNE decidiu rever o assunto em reunião marcada para o dia 7 de dezembro de 1999. No entanto, no dia 6 de dezembro, o governo baixou o Decreto 3.276 reafirmando os termos do Parecer ao estabelecer que cabia exclusivamente ao Curso Normal Superior formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Diante da comoção provocada, o governo, mediante o Decreto 3.554, de 7 de agosto de 2000, substituiu o adjetivo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Finalmente, pela aprovação do Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, atribuiu-se ao Curso de Pedagogia a função de formar os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Inverteu-se, assim, a tendência anterior, neutralizando-se o dispositivo que instituiria os Cursos Normais Superiores.

Além desse caráter problemático expresso na própria legislação, a realidade da formação de professores no Brasil reveste-se de alta precariedade uma vez que é predominantemente exercida por instituições de ensino superior privadas de baixa qualidade, agora agravada pela entrada em exercício de instituições empresariais com fins lucrativos formando complexos internacionais com ações nas bolsas de valores que têm, como principal objetivo a maximização dos lucros operando, em consequência, com cursos predominantemente à distância propiciando uma formação de baixo custo deixando muito a desejar no que diz respeito à qualidade.

Diante do exposto, pode-se perceber as dificuldades que enfrentamos para que as escolas possam cumprir satisfatoriamente as tarefas exigidas pelo processo de democratização.

No entanto, se as escolas se constituíram como condição para o exercício da democracia, compreende-se que teriam de assumir não apenas o ensino da democracia, mas também deveriam operar de forma democrática. Isso significa que a democracia deveria estar presente tanto na organização e gestão das escolas como na estrutura curricular de modo a viabilizar o ensino da democracia como conteúdo de aprendizagem o que, evidentemente, exigiria igualmente a adoção de procedimentos didáticos democráticos. Esse foi o ideal proclamado ao serem organizados em meados do século XIX nos diversos países, os respectivos sistemas nacionais de ensino. Como, entretanto, essa questão se definiu historicamente?

No livro *Escola e democracia* (Saviani, 2009) tratei dessa questão levantando, no segundo capítulo, teses polêmicas entre as quais aquela que recebeu o seguinte enunciado: “de como quando menos se falou em democracia no interior das escolas, mais democrática foi a escola; e de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi” (Saviani, 2009, p. 34). E justifiquei esse enunciado mostrando o papel desempenhado pelos sistemas nacionais de ensino ao longo do século XIX até o início do século XX no processo de consolidação da revolução burguesa quando se procurou assegurar o acesso à cultura letrada por meio

da generalização da alfabetização, momento em que as escolas desempenharam um papel explicitamente político contribuindo para a democratização da sociedade sem que os professores precisassem falar continuamente em democracia no interior das escolas. Inversamente, com a consolidação do domínio burguês a burguesia perdeu seu caráter revolucionário tornando-se conservadora. Com efeito, ao consolidar-se como classe dominante o interesse fundamental da burguesia passou a ser a manutenção da ordem e não mais a construção de uma nova ordem. Dessa forma, se na fase revolucionária a burguesia tinha o proletariado como classe aliada na luta contra o Antigo Regime, ao consolidar seu domínio o proletariado passou a ser seu principal inimigo. De fato, como indiquei no item anterior, a burguesia derrotou o Antigo Regime, a Ordem Feudal, na Revolução Francesa, em 1789, com o apoio do proletariado. Mas sua vitória só se consolidou quase um século depois, em 1871, com a derrota da Comuna de Paris. A partir daí a burguesia se torna conservadora concentrando todos os seus esforços na perpetuação da nova ordem baseada no modo de produção capitalista. Nessa nova condição ela tende a abandonar a defesa da igualdade essencial entre os seres humanos que orientou o desenvolvimento da educação em sua fase revolucionária, passando a adotar a concepção segundo a qual a existência terá precedência sobre a essência a partir da qual será proposta a Escola Nova que fará a crítica à concepção pedagógica anterior que passará a ser chamada pejorativamente de tradicional. Nessa nova concepção o eixo da questão didática deslocou-se

do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (Saviani, 2009, p. 8)

Em resumo, trata-se de uma teoria didática que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Mas, como explicitarei no capítulo terceiro do livro *Escola e democracia*, item 4, “para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula” (Saviani, 2009, p. 68-71), é claro que, quando denunciei os efeitos socialmente antidemocráticos da Escola Nova, nem por isso estava eu defendendo que a didática e a prática de ensino no interior da sala de aula devessem assumir um caráter autoritário. Ao contrário disso, o que eu estava destacando era que o critério para se aferir em que medida a didática e a prática de ensino contribuem para se instaurar relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além do trabalho didático e da prática de ensino. Com efeito, a prática de ensino não se justifica por si mesma. Ela se justifica pelos efeitos que provoca na prática social, persistindo, portanto, após a realização da ação didática que se processa nas escolas. Consequentemente, o critério para se aferir em que medida a didática e a prática de ensino se realizaram de maneira efetivamente democrática deve ser verificado nos efeitos que efetivamente provoca na própria sociedade por meio da ação dos educandos em sua condição de agentes da prática social. Assim, se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas de ensino antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das atividades didáticas e das práticas de ensino no interior das escolas é condição suficiente de democratização da sociedade. Se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Considerando que a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início resulta numa atitude de fato pseudodemocrática.

Portanto, considerando que a educação implica a passagem da desigualdade à igualdade, a didática e a prática de ensino só poderão ser consideradas democráticas se formos capazes de distinguir a

democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada do processo educativo. E concluí as considerações feitas no referido item do capítulo terceiro entendendo que não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho didático desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A didática e a prática de ensino contribuem de modo específico para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho didático pois, de fato, a natureza da didática e da prática de ensino implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária, quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida, pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, ou seja, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos.

3. Os desafios para a democracia e para a educação na conjuntura atual

Do que foi exposto podemos concluir que a formação para o exercício da cidadania já pode ser considerada uma função clássica da educação escolar, pois vem sendo apregoada desde o início do século XIX. No entanto, no Brasil certa descontinuidade da experiência democrática tem afastado periodicamente a discussão dessa questão. Para ficarmos na história mais recente, cumpre recordar que o processo político na América Latina se caracterizou, nas décadas de 1960 e 1970 pela vigência de regimes autoritários manifestando-se, no conjunto dos países da Região, os sintomas da crise do regime democrático.

Com o desgaste dos regimes autoritários sob controle militar a partir do final da década de 1970 ocorre, na maioria dos países latino-americanos, um processo chamado de abertura democrática. Assim, se no período autoritário a educação foi despojada de sua função de formação para a participação política, limitando-se ao papel de preparar recursos humanos para o desenvolvimento, com a abertura política passou-se a discutir mais intensamente não apenas a questão da democratização da escola, mas também a importância da educação no processo de democratização da sociedade. Buscou-se, assim, recuperar a função clássica da educação enquanto formação para o exercício da cidadania contrapondo-se ao contexto do regime militar quando essa preocupação caíra no esquecimento ao se promover a despolitização da educação, definindo-se como seu papel principal a preparação funcional de recursos humanos para o mercado de trabalho, além de uma função de certo modo doutrinária desempenhada pela introdução, nos currículos das escolas, de disciplinas como “Educação Moral e Cívica” e “Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)” sendo, esta última disciplina, incluída no Ensino Superior nos Cursos de Graduação e nos Programas de Pós-Graduação. Mas essa tendência, que vinha se desenvolvendo na direção da consolidação da institucionalidade democrática desde o início dos anos oitenta do século XX, está entrando numa zona de risco de ruptura na conjuntura atual, o que pode ser constatado de forma emblemática no Brasil.

A situação é muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais tendo à frente a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) tornaram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não tiveram pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais.

No Brasil o regime democrático esteve sempre em risco porque, considerando a tendência da população de escolher, especialmente para os cargos majoritários, os menos piores de seu ponto de vista, que são os piores do ponto de vista dominante, os governantes de tendência popular sempre foram alvos de tentativas de golpe. Assim ocorreu com Getúlio Vargas, que foi conduzido ao suicídio em 1954. Com Juscelino Kubitschek quando se tentou impedir sua posse em 1955 e com João Goulart que foi deposto por um golpe militar apoiado pelo empresariado em 1964. Esses foram golpes de força que recorreram às Forças Armadas. Agora a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente naqueles em que os Estados Unidos têm interesses econômicos ou politicamente estratégicos. Daí as mobilizações chamadas de “primavera” ocorridas em países como a Tunísia, Egito, Líbia, assim como na Rússia e Ucrânia arrastando-se em seguida a Síria numa interminável guerra civil. Na América Latina, após o golpe parlamentar no Paraguai, os alvos imediatos foram o Brasil e a Venezuela, não por acaso dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador, sendo que na Argentina a vitória da direita nas eleições de novembro de 2015 tornou desnecessário o recurso ao golpe jurídico-parlamentar.

É nesse contexto que ocorreu no Brasil, em 31 de agosto de 2016, o golpe mediante o qual o Senado Federal destituiu Dilma Rousseff da presidência da República. Ao desrespeitar a Constituição depondo uma presidenta que não cometeu crime algum, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sem crime a presidenta, na vigência do regime democrático, só poderia ser julgada pelo próprio povo no exercício de sua soberania.

Fazendo ouvidos moucos a todos os argumentos apresentados, a maioria qualificada dos senadores consumou a usurpação da soberania popular na qual se baseia o regime político democrático. O clima de farsa foi tal que, apesar da desfaçatez dos acusadores, certo constrangimento não deixou de se manifestar, o que levou os sena-

dores a não aprovar a perda do direito de exercer funções públicas por 8 anos, pena também prevista na Constituição para os casos em que, de fato, tivesse havido o crime de responsabilidade. Infelizmente, as instituições próprias da democracia, desde 2013, tornaram-se cúmplices, por ação ou omissão, da erosão do Estado Democrático de Direito. Tanto o Tribunal Superior Eleitoral como o Supremo Tribunal Federal tiveram diversas evidências das ilegalidades cometidas pela campanha de Bolsonaro e pela Lava Jato, mas não tomaram as medidas cabíveis. Se o STF estivesse, de fato, cumprindo sua função como guardião da Constituição, poderia ter posto um basta a tudo isso já em 17 de abril de 2016 determinando a prisão em flagrante delicto de Bolsonaro pelo crime de apologia à tortura quando, ao declarar seu voto, prestou homenagem a Brilhante Ustra classificado por ele como “o pavor de Dilma Rousseff”. Observe-se que se ele tivesse apenas homenageado Brilhante Ustra ele poderia se defender argumentando que não estava fazendo apologia à tortura. Mas, ao qualificá-lo como “o pavor de Dilma Rousseff” ele aclamou a tortura, pois Brilhante Ustra comprovadamente torturou Dilma Rousseff. Portanto, naquele momento, Bolsonaro proclamou-se publicamente um apologista da tortura, crime que, conforme o § 6º do art. 1º da Lei nº 9.455 de 7 de abril de 1997, “é inafiançável e insuscetível de graça ou anistia”. Eis porque, após fazer aquele pronunciamento, ele deveria ser preso em flagrante delicto.

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no Brasil no qual o tema dos desafios educacionais da democracia pode ser considerado como uma via de mão dupla. Ou seja, a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de governos que se instauram por meio da quebra do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, cumpre lutar para assegurar às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

Considerações finais: democracia e educação no Brasil no momento atual

Diante da situação que acabei de expor, volto a advogar a resistência ativa que implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo e antipopular; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Nesse processo de resistência contamos com uma teoria pedagógica cujo entendimento das relações entre educação e política é diametralmente oposto àquele esposado pela autodenominada “escola sem partido”. Trata-se da pedagogia histórico-crítica.

Para a pedagogia histórico-crítica na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundado pelo DEM (hoje, pela união com o PSL, transformado no “União Brasil”), PP (Partido Progressis-

ta), PR (Partido “Republicanos”) e os setores mais conservadores do MDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.

Enfim, guiados pela pedagogia histórico-crítica, é imperativo organizar na forma da resistência ativa a luta contra as medidas do governo imposto após o golpe que afastou a presidente eleita e especificamente contra as propostas do movimento “escola sem partido” e contra tudo o que ele representa. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil.

Referências

BRASIL. “Lei n. 9.394/96”, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial**, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996, p. 27.833-27.841.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**: subsídios para a História da Educação no Brasil, vol. 1 (1823-1853). São Paulo: Nacional, 1936.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação e condições de trabalho docente. **Revista Educação e Cidadania**, v. 8, p. 67-77, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, Autores Associados, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88, 2000.

ZANOTTI, Jorge Luis. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

CAPÍTULO 2. DIREITO À EDUCAÇÃO E À ESCOLA PÚBLICA

Carlos Roberto Jamil Cury

É por demais conhecida uma situação que envolvia o Presidente Eurico Gaspar Dutra (mandato 1946-1950). Chegava alguém solicitando alguma coisa que envolvesse o ordenamento jurídico, então ele perguntava ao interlocutor: está no livrinho (Constituição) – mostrando-a na mão – ou não está no livrinho. Essa narrativa breve de que se fala do então Presidente pode nos servir de pergunta para os momentos em que vivemos.

A chegada de uma demanda, de um princípio e de um objetivo que, ao final de lutas e pressões, acabam por serem inscritos em um ordenamento jurídico, torna-se um dos recursos mais fundamentais para a cobrança de sua efetivação em políticas que lhes sejam consequentes.

Essas pressões e lutas ficam mais evidentes quando, o que está em jogo, são os direitos sociais. Isso não quer dizer que a conquista dos direitos civis, dos quais fazem parte os direitos culturais, e dos direitos políticos não tenham sido objeto de lutas.

Como nos diz Ferrajoli (2019, p. 37):

No se olvide el papel performativo del derecho y nexos existente entre desigualdad em los derechos y racismo. Del mismo modo que la paridade entre los derechos genera el sentido de la igualdad, y com él el respeto del outro como igual, la desigualdade em los derechos suscita la imagen del outro como desigual, es decir, inferior antropologicamente em cuanto juridicamente inferior. Por eso, de nuevo, como siempre, hacer verdade la igualdad y la democracia es algo que depende de la lucha de los excluidos.

De fato, a consolidação dos direitos civis, em nosso país, está longe de ser realizada. É verdade também que a educação escolar faz parte dos direitos civis, porque engloba o cidadão na sua singularidade de pessoa única e individual (*ut singulus*).

Já a consolidação dos direitos políticos, em nosso país, custou a ser efetivada. Também aqui, a educação pertence aos direitos políticos pelos quais o cidadão participa dos destinos de sua comunidade, no caso, nacional.

No primeiro caso, o Brasil é herdeiro de dois grandes traumas que, nos seus desdobramentos, o afligem até hoje. Estamos falando do colonialismo e do cativo. Não é a toa que muitos pensadores latino-americanos desenvolvem teorias ligadas ao conceito de descolonialidade. Independentemente da pluralidade que cerca esse debate, o que está em pauta é o reconhecimento dos direitos civis e culturais de coletivos que se viram explorados, subjugados e dominados por longos séculos no âmbito de suas identidades e de suas pertenças.

E foi sob a permanência do cativo como prática socioeconômica-cultural que a Constituição Liberal, outorgada, de 1824, inscreveu a *instrução primária e gratuita* como direito civil e político dos cidadãos. Como em Atenas, o Brasil reconhecia essa cidadania para todos, isto é para todos os livres. Como se fora a quadratura do círculo, uma Constituição Liberal se apoiava no estatuto do cativo. Com a formalização do 13 de maio de 1888, só então, os cativos (que, em si, eram livres) deixavam de sê-lo para efeitos legais e, assim, virem a ser considerados cidadãos. O longo caminho (subtítulo do indispensável livro de J. M. de Carvalho: *A Cidadania no Brasil*) expressa um passado que ainda não passou. É certo que houve um amplo reconhecimento legal e que tem, na letra e no espírito da Constituição de 1988, seu pilar fundamental. Afora o Preâmbulo e o artigo 1º, importa refletir um pouco sobre o art. 3º da Constituição.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988)

O *caput* expressa os *objetivos fundamentais*. Mais do que ninguém, os profissionais da educação identificados com a Didática sabem o que significam *objetivos*. É o que se deve alcançar quando está em pauta uma ação que os efetive. A ação é do sujeito (*sub-jiectum*) que visa, por ela, o alcance de algo: objetivo (*ob-iectum*).

A construção de uma *sociedade livre, justa e solidária*, portanto, uma criação progressiva e cumulativa demanda um processo contínuo de desenvolvimento. O *livre* aponta para as liberdades fundamentais, o *justa* para a equidade e o *solidária* para tornar *sólido* um interesse comum: liberdade com justiça ou justiça com liberdade, entre as quais o *desenvolvimento nacional*.

O inciso III é *taxativo*. Com relação à *pobreza e a marginalização*, duas realidades historicamente construídas, o verbo é *erradicar*, isto é, tirar pela raiz, ou em termos mais conhecidos: finalizar com as condições que reproduzem as causas e com isso mantenham a situação. A *pobreza e a marginalização não combinam com uma sociedade livre, justa e solidária*. A liberdade não é só liberdade para, é também liberdade de, especialmente a liberdade daquela *necessidade* que sufoca a pessoa, no caso, *pobreza e marginalização*. E o inciso continua: *reduzir as desigualdades*. O texto não assevera *eliminar*, ou seja, extinguir, abolir. *Reduzir é diminuir, tornar menor*. Ressalte-se que, nesse ponto, nossa *Constituição trabalha com uma teoria da cidadania e dos direitos humanos*. Ela não trabalha com uma teoria da revolução. Isso se confirma com o art. 170 que trata da atividade econômica, da qual faz parte a propriedade:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

[...]

III - função social da propriedade;

[...]

VII - redução das desigualdades regionais e sociais;

VIII - busca do pleno emprego. (Brasil, 1988)

Como assevera Sarlet (2001, p. 21):

Como elementos nucleares integrantes do Estado Social e Democrático de Direito e por constituírem – em maior ou menor grau – expressões do princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III, da CF), podemos partir da premissa de que tanto os direitos de defesa quanto os direitos sociais formam o sistema unitário e materialmente aberto dos direitos fundamentais na nossa Constituição.

Mas voltemos ao art. 3º inciso IV. Em primeiro lugar há o *sem preconceitos...e* (sem) *quaisquer outras formas de discriminação*. A preposição *sem* indica que preconceitos e discriminações devem estar ausentes. Eles devem ser desconstruídos. E o campo da educação é o campo privilegiado dessa desconstrução, tal como o repúdio ao racismo (art. 4º VIII + art. 7º XLII). Por outro lado, há o *promover o bem de todos*. Trata-se do momento de construção, ou seja, de valorização da diversidade.

Esses comandos constitucionais tiveram sua expressão, na educação escolar, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico Raciais, do Parecer CNE/CP n. 03/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004.

Em consonância com o inciso III do art. 3º, o trecho da redução das desigualdades, temos os direitos sociais como forma de efetivar esse dispositivo. E a educação democrática, aberta colabora, de modo

importante, não só para essa redução como também para que os cidadãos tenham acesso e participação na distribuição dos bens sociais. A educação e a justiça são chaves para a postulação de novos direitos.

Estamos no âmbito do artigo 6º, o dos direitos sociais, que põe a educação como o primeiro dos direitos sociais. Os direitos sociais abrangem coletivos sociais cuja base é a pessoa como ser social (*ut socius*).

Aqui, volto a invocar o modo como Ferrajoli (2019, p. 13) articula esses dois direitos: os civis e os sociais.

[...] la igualdad está estipulada porque somos diferentes, entendiendo “diferencia” en el sentido de la diversidad de las identidades personales. [...] e ... está estipulada porque somos desiguales, entendiendo “desigualdad” en el sentido de diversidad en las condiciones de vida materiales. En definitiva, la igualdad está estipulada porque, de hecho, somos diferentes y desiguales para a tutela de las diferencias y em oposición a las desigualdades.

Desse modo, por uma luta semântica na Constituinte, o artigo 206, inciso I foi assim redigido:

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
(Brasil, 1988).

A igualdade de condições supõe a redução das desigualdades, fora e dentro das escolas. Fora, pelas condições materiais da existência, em um país de enormes desigualdades. Dentro, não só pelo acesso a equipamentos didáticos, como a conhecimentos ensinados que, ao final e ao cabo, permitam a igualdade de oportunidades, seja no prosseguimento dos estudos, seja na inserção profissional no mundo trabalho.

Finalmente, temos os direitos políticos que tem como base o cidadão *ut civis*. Aqui, tivemos em nossa história, de um lado, o pre-

conceito com relação aos analfabetos tendo como apoio a necessidade de que o indivíduo, por sua própria motivação, buscasse a escolaridade. Esse preconceito foi formalmente desfeito com a Constituição de 1988. E, ao mesmo tempo, abriu as portas para que a Lei de Diretrizes e Bases acolhesse os que não os que não tivessem acesso na idade própria sob a denominação de Educação de Jovens e de Adultos.

E não se pode deixar de registrar a dura luta pelo voto feminino, levada adiante por mulheres e secundadas por parceiros-homens nessa empreitada. Essa exclusão odiosa, própria de preconceito de gênero, só começou a ser desconstruída, no ordenamento jurídico, no ano de 1932.

Como se sabe, os direitos políticos são uma forma de deliberação coletiva, seja pelo voto, seja por organizações partidárias, seja, ampliando o sentido, para as organizações da sociedade civil.

A gestão democrática, inserida como princípio no art. 206, VI da Constituição, se nutriu não só de uma recusa ao autoritarismo da ditadura civil-militar, como também do espírito participativo no processo constituinte e do espírito do art. 1º, § único: *Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.*

Posta assim a educação como direito da pessoa singular (*ut singulus*), do cidadão (*ut civis*) e membro de coletivos (*ut socius*), ela foi alçada como *direito de todos e dever do Estado*. Não por outra razão, ela está juridicamente protegida do modo mais amplo que o Estado Democrático de Direito o pode assegurar.

Essa proteção jurídica da educação básica conta com determinadas garantias no âmbito nacional e internacional. Conquanto sabidas, importa rememorá-las: gratuidade, obrigatoriedade, vinculação constitucional de porcentual de impostos para a manutenção e desenvolvimento da educação, sub-vinculação focalizada nas etapas, plano nacional de educação e apoio financeiro para material pedagógico, alimentação e transporte. E agora, ainda em tramitação no Congresso Nacional, tanto as dimensões qualitativas, quanto de

gestão poderão contar com um novo dispositivo já constituionalizado: o sistema nacional de educação.

O SNE, no projeto em curso, eleva a educação a um nível de coordenação nacional que se aproxima da já existente no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Assistência Social e no Sistema Único de Segurança Pública.

Graças ao sistema federativo disposto na Constituição Federal, trata-se de um sistema coordenado entre os 4 entes federativos e que, pleonasticamente, pode-se afirmar coordenação articulada.

O SNE deve clarear suas diretrizes pondo em evidência um alinhamento harmônico e diversificado das políticas educacionais. Portanto, busca-se a cooperação mútua com padrões mínimos de qualidade. Nesse sentido, há uma recusa à uniformidade e à dispersão. Ao invés, o SNE, sistema dos sistemas federativos, acolhe a diversidade na unidade como já previa o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o Uma vez mais convocados de 1959, a Carta de Goiânia e na Constituição de 1988.

Para que tal se dê, o SNE deve passar da existência legal para a consistência real de uma política de Estado o que dispõem os parágrafos do art. 7º do PNE: a Instituição das Instâncias sob a forma de Comissões. A Comissão Tripartite de Educação (Cite), de caráter ao mesmo tempo nacional e federativa; a Comissão Bipartite de Educação (Cibe) que articula os Estados com os Municípios.

Tais Instâncias são e serão fundamentais para a reconstrução e o futuro (desde já) da educação nacional. Daí a importância de sua composição e de suas diretrizes para que a coordenação (ordenar com) se pautem pelo princípio da gestão democrática e que, auscultando as capacidades políticas, possa sanar as urgências advindas do desmonte atual e lançar caminhos reais e factíveis de um novo PNE com um Planejamento que traga o passo a passo estratégico das políticas de educação.

Inclua, nesse caso, uma definição do Custo-Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e o Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) como indispensável para as políticas, tanto quanto a reiteração, na emenda 108/2020 do princípio da equidade que já fazia parte do art. 212

e, agora, reiterada no art. 211. Deve-se entender, aqui, junto com as garantias do direito à educação para todos, aquelas garantias que evidenciem o direito à diversidade em apoio a pessoas e coletivos que, historicamente, se viram na condição de discriminados por conta de sua etnia, de sua pertença sexual e de sua situação de deficiência. Não custa repetir que o princípio da equidade é tratar desigualmente os desiguais para que todos sejam cada vez mais iguais em direitos.

A articulação formal entre Estados e Municípios será crucial para uma educação básica de qualidade. Esse é um ponto crucial para políticas integradas sob regime de cooperação.

O SNE é, além de ser um sistema dos sistemas, deve ser uma combinação virtuosa entre PNE e LDB. Se o PNE é sobretudo financeiro, operacional no acesso e tratamento, a LDB deve velar pela organização pedagógica.

No âmbito do direito internacional, além de vários Decretos que formalizam o Brasil como signatário de Tratados e Convenções, pode-se dar um destaque ao direito à diversidade, seja na condenação ao racismo, seja na inclusão das pessoas em situação de deficiência.

Como dito por Ranieri (2013, p. 55),

O direito à Educação, no direito internacional e no brasileiro, apresenta características jurídicas que o diferenciam em relação aos demais direitos fundamentais, embora todos tenham a natureza jurídica de direitos subjetivos. É direito fundamental social, é direito individual e também direito difuso e coletivo, de concepção regida pelo conceito de dignidade humana. É igualmente dever fundamental. Os seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob a reserva do possível. Seu regime jurídico, portanto, é complexo: envolve diferentes poderes e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais, mesmo dependendo de prestações materiais e de recursos financeiros.

Esse garantismo, especialmente a vinculação, é que vem sofrendo sucessivas ações tendentes a desconstitucionalizá-las, por meio de Projetos de Emenda Constitucional, pela secundarização da escola pública e por projetos de educação doméstica, sem falar no sufocamento dos recursos para universidades e para o setor de ciência e tecnologia.

Comecei com Luigi Ferrajoli (2019, p. 26) e termino com ele:

[...] la igualdad nos es un hecho, sino um valor; no es una tesis descriptiva, sino un principio normativo; estipulado como todas las normas, contra la realidad, justo porque se reconoce, em el plano descriptivo, que en realidad los seres humanos son, de hecho, diferentes y desiguales. [...] la igualdad, al consistir em um norma, requiere ser actuada ... a través de las garantías dispuestas para la tutela de las diferencias y contra las desigualdades [...]

Além da Constituição em curso que já é um *livrinho*, espero que, com a lei do SNE, ampliemos as páginas do direito à educação como um baluarte da escola pública e como uma trincheira contra as políticas desconstituintes.

O SNE é uma oportunidade de, finalmente, instituir, de fato, uma política de Estado que seja viável, factível, de recorte democrático e que possa garantir o direito à educação com ampla coordenação e alta colaboração, ao contrário do que vige hoje. Isso pode evitar o constante fracasso dos PNE e fazer do Parlamento o ator que complementa uma obra consumada com a emenda 108/2020.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FERRAJOLI, Luigi. **Manifiesto por la igualdad**. Madrid: Editorial Trotta, 2019.

RANIERI, Nina. O Direito educacional no sistema jurídico brasileiro. *In*: ABMP/Todos pela Educação. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013 p. 55-103.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os Direitos Fundamentais Sociais Na Constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, CAJ - Centro de Atualização Jurídica, v. 1, n. 1, p. 1-45, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3kNvNqR>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CAPÍTULO 3. A DIDÁTICA E SEUS COMPROMISSOS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

José Carlos Libâneo

Inicialmente, agradeço à Comissão Organizadora do XXI Endipe o convite para participar da mesa redonda desta Sessão Especial intitulada *A didática e seus compromissos com a prática pedagógica transformadora*. Apresentarei meu entendimento de prática pedagógica transformadora e da didática transformadora e, em seguida, passo a indicar um caminho de promover a realização dessa prática, a escola socialmente justa.

Minha convicção substancial é de que uma pedagogia transformadora é a que atua na formação da consciência dos alunos por meio dos conhecimentos escolares, de modo a promover e ampliar o desenvolvimento da personalidade humana em suas várias dimensões. Dizendo de outro modo, é a que promove mudanças qualitativas no modo de ser, pensar e agir dos alunos, por meio dos conteúdos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando o desenvolvimento humano, isto é, a personalidade, a autonomia, a consciência. O resultado desse processo é um sujeito ativo em condições de atuar na superação de suas condições de vida e na sua atuação no trabalho, na política, nas relações humanas cotidianas. Por sua vez, didática transformadora é aquela que, mediante o processo de ensino-aprendizagem, assegura a mobilização das capacidades humanas encarnadas nos conteúdos científicos e artísticos de modo que os alunos possam atuar de modo racional, crítico e sensível na transformação da realidade social, mas, antes disso e para isso, de transformação de suas próprias vidas e da realidade ao seu

entorno. Em razão desse propósito, ela precisa considerar que os estudantes são sujeitos concretos, inseridos em determinados contextos sociais, culturais, materiais de vida. Por isso, uma didática crítica não é completa sem a consideração, por dentro do processo de ensino-aprendizagem, das desigualdades sociais e desigualdades escolares e da diversidade sociocultural.

Esse entendimento da práxis pedagógico-didática está enraizado na minha trajetória de vida pessoal e profissional. Eu, menino de família muito pobre no interior do estado de São Paulo, devido a circunstâncias da minha origem social e cultural na zona rural, tive a oportunidade de ingressar aos 9 anos num seminário católico, onde recebi uma sólida formação cultural e científica, nos moldes da pedagogia tradicional católica. Ao deixar o seminário após 8 anos de estudo e me formado professor na PUC de São Paulo e, em seguida, ocupando o cargo de diretor de escola pública, ainda em São Paulo, eu fui alimentando um sonho: que meus alunos, principalmente, os mais pobres, dessem conta de tirar proveito da escola, como eu tirei. Tomei, então, consciência de algo que estava lá no meu subconsciente: primeiro, que pobreza não era empecilho para aprender e se desenvolver; segundo, que meu trabalho como diretor de escola deveria ser o de unir os conteúdos com a condição de vida real dos alunos.

Mais tarde, já no mestrado na PUC de São Paulo, tomei contado com quatro autores de formação marxista que deram mais substância teórica a essa ideia, George Snyders, Mario Manacorda, Bernard Charlot e Dermeval Saviani. De Snyders aprendi, em livro de 1974, que o ensino dos conteúdos deveria partir da cultura dos alunos, das experiências dos alunos, para ajudá-los a ir mais longe, à cultura elaborada, ou seja, como passar da cultura dos alunos para a cultura escolar. Como comunista, ele estava interessado no empoderamento da classe trabalhadora para as lutas sociais. Manacorda (1991) me ensinou que a instrução e a cultura para as classes trabalhadoras somente fazem sentido se contribuem para que os indivíduos possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de uma maior capacida-

de produtiva, com maior participação democrática. De Charlot, em livro publicado em 1979, aprendi que o ensino deve estar articulado diretamente à experiência social da criança na sua realidade social, de modo que daí ela se motive socialmente para as aprendizagens. Mais tarde (Charlot, 2000), formulou uma das noções mais importantes de seu pensamento pedagógico: que para mobilizar os desejos e motivos dos alunos para aprender, na busca do conhecimento, é preciso partir de sua trajetória de vida na qual se dão formas de relação com o saber. Saviani (1979; 1983) me ajudou na leitura desses clássicos ao pensar uma pedagogia fundamentada nos princípios do marxismo de onde passei a buscar as bases sociais, psicológicas e pedagógicas de uma didática crítico-social. Um trecho do meu livro *Democratização da escola pública* escrito em 1985 sintetizava essas buscas:

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais [...] entende a escola pública como instância de difusão de conhecimentos e, como tal, instrumento de luta das classes populares no processo de sua emancipação. [...] O núcleo central das preocupações da pedagogia dos conteúdos é: como trabalhar, pedagogicamente, com as matérias de estudo a partir da experiência social concreta trazida pelo aluno do seu meio de origem. Ou seja, quais as ações pedagógicas concretas pelas quais se efetua a mediação entre o saber escolar e as condições concretas de existência dos alunos. (Libâneo, 1985, p. 119)

Eu punha, assim, em ação, o antigo sonho de diretor de escola, agora apoiado nas obras de Snyders, Charlot, Manacorda e Saviani e que vêm alimentando até hoje meu trabalho, minha pesquisa e minha militância. Esses autores, há quase 50 anos, na perspectiva socialista, tinham muita clareza da relação entre a escola e as condições sociais concretas de vida dos alunos e como essas condições deveriam impregnar os conteúdos e as práticas de ensino-aprendizagem. Essas ideias tomaram a primeira forma na minha tese de doutorado (1990) já com as contribuições da teoria histórico-cultural,

retomadas com a descoberta da teoria do ensino desenvolvimental de Vasily Davydov (2000) e alargadas nos últimos anos com a abordagem do ensino radical-local de Mariane Hedegaard.

Hoje as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos que frequentam a escola pública são mais visíveis e elas se manifestam nas desigualdades sociais e desigualdades escolares. Quero dizer que realçar a ligação dos conteúdos com a realidade concreta dos alunos, remete obrigatoriamente aos temas das desigualdades sociais e da diversidade sociocultural. Para mim, não é possível idealizar uma escola humanizante, emancipatória, democrática, sem um vínculo pedagógico claro e explícito com as desigualdades sociais e suas relações com a diversidade sociocultural.

Ponho assim o problema que tem mobilizado meus estudos nestes mais de 50 anos: de que forma as condições históricas e sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser inseridas no trabalho com os conteúdos científicos e artísticos. Em outras palavras, como fazer a articulação entre a formação cultural e científica e as desigualdades sociais e a diversidade sociocultural por meio de um duplo movimento entre os conceitos científicos trabalhados na escola e os conceitos cotidianos gerados nas práticas socioculturais e materiais de vida dos alunos. Em síntese, quais são as bases sociais, psicológicas e pedagógicas para promover uma escola justa para todos.

1. Os sistemas escolares e a escola justa

Os sistemas escolares do mundo todo estão hoje preocupados com a educação escolar, social e moral da juventude. De algum modo, todos os governos apostam na educação como um poderoso meio de melhorar as sociedades, principalmente em relação aos mais pobres. De algum modo, esses sistemas escolares assumem algum critério de promover justiça social nas escolas. Ao mesmo tempo, também no âmbito da pesquisa educacional, se buscam esses critérios dentro do variado leque de teorias da educação.

Um caminho apropriado para apreensão dos entendimentos acerca do que deve ser uma escola justa, é buscar as respostas que têm sido dadas à pergunta “para que servem as escolas?” Se considerarmos as diferentes respostas, vamos concluir que a definição de finalidades educativas e funções para a escola é hoje um terreno de disputas tanto no campo político quanto no campo acadêmico.

No plano político, é incontestável a disputa no mundo todo entre duas visões de finalidades e funções da educação escolar contrapostas, a neoliberal e a socio-crítica, levando a diferentes modos de conceber o funcionamento da sociedade e o destino humano das pessoas nessa sociedade. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro há mais de 30 anos, introduz no sistema escolar o currículo de resultados para a formação de capacidades produtivas visando preparação para o trabalho conforme interesses do mercado e da economia globalizada. A visão sócio-crítica, de cunho progressista, ao contrário, está voltada para a educação para a emancipação humana, visa o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural. No plano da pesquisa nas ciências humanas e na educação, as finalidades educativas e funções das escolas são, também, objetos de disputa teórica e político-ideológica, do que resultam diferentes percepções do papel das escolas, dos conteúdos, das formas de organização e gestão e das formas de viabilização do processo de ensino-aprendizagem. São evidentes os dissensos no campo da educação em torno da definição de “qualidade de ensino” e do papel das escolas, dificultando formas de luta política pela escola humanizante e emancipadora frente ao claro posicionamento das políticas neoliberais em torno da educação de resultados.

No plano nacional, a grande variedade de respostas à pergunta “para que servem as escolas”, principalmente a escola para as cama-

das empobrecidas da sociedade, traz posições conflitantes acerca do que pode ser a escola socialmente justa. Na perspectiva neoliberal ela é vista como preparação para a empregabilidade imediata e qualificação profissional e ajustamento do comportamento dos indivíduos aos valores sustentados pelo mercado. No Brasil, não é por acaso que fundações ligadas a grandes bancos e ao empresariado sustentam o lema Educação para Todos, viabilizado pela implantação oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na perspectiva sociocrítica, as finalidades e funções da escola são vistas sob dois enfoques distintos. Num, a escola visa prioritariamente ao atendimento à diversidade sociocultural em que o critério de justiça social é a atenção à diferença, às identidades culturais; em outro, a escola tem como finalidade a formação cultural e científica para desenvolvimento de capacidades humanas, mas articulada diretamente com a diversidade sociocultural e entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais das vivências dos alunos.

Neste texto, assume-se o segundo posicionamento a partir do qual a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas por meio da apropriação, pelos alunos, dos saberes sistematizados constituídos social e historicamente, como base para o desenvolvimento das capacidades humanas e a formação da personalidade. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Trata-se, assim, de uma escola que provê os meios cognitivos, afetivos, morais, para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social, tendo em conta no processo ensino-aprendizagem as condições sociais, culturais e materiais vida que com que os alunos se apresentam na situação escolar. Essa visão de finalidades educativas e de currículo reconhece e valoriza as práticas socioculturais vividas pelos alunos no seu cotidiano, mas estas devem ser conectadas ao

processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. A razão para isso é que, sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais e outras capacidades humanas, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário. É assim que as escolas podem promover a justiça social.

2. A escola socialmente justa

A escola socialmente justa é uma alternativa política e pedagógica de contraposição ao modelo hegemônico das políticas educacionais neoliberais e conservadoras que promovem o rebaixamento da qualidade de ensino para os mais pobres. Essa proposta põe em prática dois princípios: 1) o princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio da educação e do ensino, condição da igualdade entre os seres humanos; 2) O princípio do atendimento efetivo às desigualdades escolares e desigualdades sociais que atingem aos alunos, não somente a diversidade social e cultural, o que vem atender ao princípio da diferença. Conforme Bernard Charlot (2005, p. 136):

[...] Uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano.

Nesse posicionamento, o ponto forte de uma escola socialmente justa é o desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral de todos os seres humanos – por

natureza diferentes – considerando a diferença como constitutiva da universalidade do ser humano. Em outras palavras, todos somos iguais, todos somos diferentes, a diversidade como inerente à condição do ser humano. Isto significa, mais precisamente, que a diversidade sociocultural e material integra o sentido mais amplo da educação para o desenvolvimento humano. É fora de dúvida o reconhecimento da diversidade sociocultural como uma conquista humana, uma conquista da sociedade, um avanço social inestimável. Mas penso que a universalidade do ser humano é pressuposto das particularidades humanas. É pela universalidade do ser humano que podemos identificar as capacidades humanas a serem apropriadas por todos, aquelas capacidades que possibilitam ao ser humano se educar, fazer projetos de vida, projetar o futuro, realizar-se como pessoas humanas. Por isso mesmo, o ser humano precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos e culturais, o que significa apropriar-se das capacidades humanas propiciadas pelos conhecimentos escolares, em especial a capacidade de pensar. Evidentemente, pela sua natureza, os seres humanos são diferentes. Então, considerar a diferença significa fazermos a transição entre o ser humano singular e o que ele pode ser em relação à universalidade do ser humano.

A proposta da escola socialmente justa, assim, vai para além da declaração genérica do direito à educação ou de qualidade social da educação, pois quer assegurar ações pedagógico-didáticas efetivas para superação de desigualdades escolares e desigualdades sociais e todas as formas de injustiça e discriminação. O atendimento às desigualdades sociais e à diversidade sociocultural e material dos nossos alunos precisa deixar de ser um discurso retórico e edificante. Não basta reconhecer as diferenças, não bastam ações socioeducativas fragmentadas na escola para incluir a diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar. Muito menos é suficiente uma escola reduzida a fortalecer as identidades culturais fora da relação entre a dimensão de universalidade do ser humano

e a diferença. A escola socialmente justa inclui a adoção e aplicação de ações pedagógico-didáticas que compensem as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares, com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, bem como formas de organização da escola que assegurem o ambiente social propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a escola socialmente justa reconhece e valoriza as práticas socioculturais vividas pelos alunos em seu cotidiano, reconhece a diversidade, mas estas devem ser conectadas ao ensino-aprendizagem dos conteúdos. É preciso a compreensão conceitual por parte dos alunos da função do conhecimento na sua vida, tornando-o significativo. São os conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, de formar conceitos, de desenvolver a capacidade de pensar, de argumentar, de estabelecer relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos trazidos da sua vida na família, na comunidade.

Para que isso aconteça é preciso levar em conta dois meios: a organização do ensino e a organização da escola. A organização do ensino diz respeito a como propiciar a cada aluno a possibilidade do máximo aproveitamento de suas capacidades humanas nos planos cognitivo, social e pessoal, mantendo-se uma base igualitária comum de conhecimentos e, ao mesmo tempo, considerando as desigualdades sociais e escolares e a diversidade sociocultural com as quais os alunos se apresentam na escola manifestas no repertório de experiências com que chegam à escola, nos seus modos de aprender, na sua cultura, nos seus valores, nos traços de suas etnias. A questão-chave é como prover uma escolarização igual para sujeitos diferentes. Trata-se de uma organização do ensino que assegure a todos os alunos, tendo em conta sua origem familiar e sua condição socioeconômica, aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considere a diversidade humana e social desses alunos no processo

de ensino-aprendizagem. Isto requer um currículo de formação cultural e científica, mas flexível e aberto à diversidade sociocultural, à pluralidade de sujeitos em suas etnias, em suas culturas, em suas origens sociais. O caminho para enfrentar consiste de um duplo movimento no processo de ensino-aprendizagem: trazer as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos para dentro dos conteúdos, de modo a interligar conceitos cotidianos e conceitos científicos. É assim que a diversidade sociocultural é introduzida no currículo e se articula com a formação cultural e científica.

Quanto à organização da escola, é preciso conceber e efetivar práticas institucionais que promovam o ambiente social necessário para promover a dupla função da escola: propiciar formação cultural e científica em articulação direta com as desigualdades sociais a diversidade social e cultural. Essas práticas podem promover ou inibir o desenvolvimento dos alunos nos seus motivos e capacidades de lidar consigo mesmos, com os outros e com a vida. Ao mesmo tempo, trata-se de uma escola que se organiza internamente para minimizar as desigualdades escolares para que elas não aprofundem as desigualdades sociais.

Conclusões

Em conclusão, o texto partiu da relação entre a educação escolar e as condições concretas de vida dos alunos e discutiu diferentes respostas à pergunta “para que servem as escolas”. Foi mostrada a injustiça social que a Educação de resultados de inspiração neoliberal comete em relação aos pobres privando-os de conteúdos científicos relevantes e significativos. Mostrou-se, também, o risco de que, em nome da valorização da diferença e da diversidade social e cultural, nossas crianças e jovens sejam privados do direito aos conhecimentos escolares e, por meio deles, ao desenvolvimento de suas capacidades humanas. A igualdade entre os seres humanos requer o desenvolvimento da inteligência, o direito à apropriação das capacidades humanas formadas historicamente. Ou seja, há que se

considerar a diversidade sociocultural dos alunos, a pluralidade cultural, as diferenças, mas sem abdicar do direito humano à formação cultural e científica, requisito para humanização e a emancipação do ser humano. São estas as bases de uma escola socialmente justa.

Referências

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Zahar Editores, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Perspectivas da educação brasileira contemporânea. **Revista da Associação Nacional de Educação**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 3-18, 1979.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO NAS TRAMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Sandra Zákia Sousa

Tendo por referência a Constituição Federal e o Plano Nacional de Educação, a primeira parte deste ensaio assinala breves considerações sobre características dominantes no projeto social e educacional implementado pelo governo federal, iniciado em 2019 e que se encerra em 2022, realçando iniciativas que convergem para a destruição do Estado Democrático de Direito e afirmam e projetam uma sociedade dividida, desigual e injusta. Na sequência destaca compromissos do governo eleito para o período 2023-2026, registrados no documento “Reconstrução e Transformação do Brasil”, os quais expressam a necessária relação entre democracia e Estado e pautam-se no propósito de restauração da participação social, aumento de transparência e fortalecimento de relações e instituições democráticas. Nessa perspectiva, o texto menciona resultados e contribuições oriundos da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), organizada pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Por fim, são resgatadas repercussões das tramas enredadas nas políticas educacionais em relação à condução de avaliações educacionais.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no seu art. 6º, insere a educação como o primeiro dos direitos sociais e dispõe, no art. 214, sobre a promulgação de lei relativa ao estabelecimento do plano nacional de educação, de duração decenal. Os Planos Nacionais de Educação, resultantes de consensos e pactos firmados pela sociedade brasileira, expressam princípios e metas que devem nortear a materialização do direito à educação. Nas palavras de Dourado (2017), planos nacionais se constituem em “epicentro das políticas de Estado para a educação” e resultam de uma:

Para
PNE

tessitura sociopolítica complexa, que se articula às agendas transnacionais, ao Estado nacional, à relação entre entes federados, às especificidades do sistema educacional brasileiro, à gestão, à avaliação e ao financiamento, à qualidade e às concepções político-pedagógicas norteadoras, entre outros. A defesa da centralidade [dos Planos] não negligencia ou desconhece limites na formulação do PNE, mas tem por eixo o esforço realizado, por meio de ampla participação da sociedade civil e política, em direção a um Plano de Estado para a educação brasileira, visando à garantia do direito a educação para todos/as. (Dourado, 2017, p. 176)

Dando consequência ao que dispõe a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, o qual foi aprovado em 2001 (Lei n. 10.172/2001), em vigor até 2010.

A despeito de registros de alguns avanços, as avaliações sobre a implantação do PNE 2001-2010 revelam a distância entre as metas pretendidas e as executadas. Segundo Souza (2014), considerando as informações divulgadas pelo Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), em 2009, a avaliação deste PNE “se revela consensualmente negativa em termos dos resultados, impactos ou efeitos observados” (Souza, 2014, p. 161).

Quanto ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 (Brasil, 2014), já em fase final de sua vigência, o que se nota é que este tem sido negligenciado como norteador das políticas educacionais em curso. Evidencia esta observação o balanço divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com base em dados coletados até 2021, o qual registra que das metas estabelecidas no PNE apenas cinco foram parcialmente cumpridas e poderão vir a ser atingidas até o fim de sua vigência; as outras 15 metas dificilmente serão cumpridas (<http://bit.ly/3WFWj2T>).

Para
PNE

Para
PNE

Não obstante, a defesa do PNE 2014-2024 como “epicentro das políticas de Estado” para a educação brasileira se constituiu em compromisso assumido na Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), organizada pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

O Fórum mobilizou amplos setores da sociedade brasileira, em direção “a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es”. Esta declaração, que consta do documento final da Conape de 2022, é ratificada na Carta de Natal, que registra de modo sucinto diretrizes e proposições estruturantes deste documento, que expressam a qualidade que se busca para a educação.

Com a eleição do presidente Lula estamos em um momento privilegiado para afirmar e disputar a noção de qualidade que se deseja seja assumida na condução das políticas públicas de educação a serem implementadas no país, bem como a feição que será assumida no próximo PNE.

Essa disputa da noção de qualidade da educação a ser adotada no âmbito das políticas públicas, no limite, não pode ignorar que hoje se confrontam, ao menos, dois projetos antagônicos de sociedade.

Mesmo que sucintamente, se faz oportuno destacar alguns traços destes projetos de sociedade e algumas de suas decorrências na condução das políticas públicas de educação.

1. Projetos de sociedade em disputa

De um lado, um projeto que se traduziu em políticas públicas que ferem princípios e direitos preconizados na Constituição de 1988, projeto este que pautou o governo federal nos últimos anos e se traduziu em reiteradas iniciativas de desrespeito aos direitos humanos, civis, políticos e sociais. O desrespeito às instituições republicanas e a interdependência entre os poderes instituídos em nossa Constituição Federal foi uma constante, ignorando-se ser a relação de complementariedade entre os poderes, inerente à democracia.

Um projeto que resultou na ampliação de desigualdades, no aumento da miséria e da fome e no desprezo pela saúde, educação, cultura, ciência, meio ambiente, além da propagação do ódio e da violência, por meio do discurso armamentista do presidente.

Recorrendo à difusão de notícias falsas nas redes sociais, sob um discurso intolerante e ultraconservador, o governo promoveu e alimentou racismo, homofobia, fanatismo religioso, autoritarismo. Desse modo, mobilizou e acirrou cisões profundas na sociedade brasileira, ao fomentar grupos ultraconservadores e a ascensão da extrema-direita no país, refletindo um movimento que hoje assume contornos globais.

Com o uso extensivo das plataformas digitais produz-se, difunde-se e alimenta-se a desinformação, o discurso do ódio e, no limite, coteja-se, como possibilidade, golpes de Estado.

O que se produziu no país se assemelha à promoção de uma seita, cujos integrantes seguem, com obstinação, visões e opiniões de mundo apregoadas por uma liderança que incita intolerância aos que não compactuam com as mesmas ideias. Os discursos disseminados encontram legitimidade nesses grupos, tendo em vista que as narrativas são produzidas de um lugar de autoridade.

Esse projeto assumido pelo governo e frações da sociedade brasileira, de modo explícito, nos anos recentes, trouxe efeitos desastrosos para a educação pública, em um conjunto de dimensões.

A primeira delas diz respeito à própria escolha na composição do Ministério da Educação (MEC)¹, a começar pelo perfil dos ministros nomeados. Representativos da conjuntura política vigente, de cunho autoritário, atuaram no desmonte da educação pública,

1. No governo do presidente Jair Bolsonaro – 1 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022 – cinco ministros passaram pelo Ministério da Educação. Ricardo Vélez foi o primeiro a ocupar o cargo até 8 de abril de 2019. Foi substituído por Abraham Weintraub, que deixou o cargo em 20 de junho de 2020. Carlos Alberto Decotelli assumiu e ficou cinco dias no cargo, após denúncias de irregularidades em seu currículo. Em seguida, foi indicado Milton Ribeiro o qual ficou no cargo até 28 de março de 2022, sendo substituído por Victor Godoy.

em diversas frentes. Sob a defesa da neutralidade ideológica – como se isso fosse possível –, foram abolidos das políticas educacionais compromissos com direitos humanos, com diversidade étnico-racial, diversidade sexual e de gênero ou, até mesmo, instituída uma Política Nacional de Educação Especial (2020) que se contrapõe ao princípio da inclusão.

Dentre outras tantas iniciativas, os ministros atuaram no fortalecimento e defesa da Escola sem Partido, do ensino domiciliar (*homeschooling*), das escolas cívico militares, de mecanismos de privatização da educação e terceirização da gestão escolar, por meio de entrega da gestão a organizações sociais civis e militares, além da implementação de mecanismos que ferem a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão da universidade pública, ações essas acompanhadas de severos cortes de verbas para a educação.

Oportuno ainda registrar a ausência de mecanismos mínimos de coordenação federativa, ao longo de toda a gestão federal. E de modo mais assolador, diante das demandas trazidas para a educação pública na pandemia de covid-19, durante a qual o MEC se absteve do encaminhamento de orientações e de apoio aos estados e municípios, ignorando as consequências da suspensão de aulas presenciais em termos de agravamento das desigualdades educacionais.

Essas menções, amplamente registradas na mídia, em produções acadêmicas e de movimentos sociais, ilustram a dimensão do assolamento das políticas educacionais que concorreram para o desmonte à democracia.

A eleição do presidente Lula abre uma perspectiva de enfrentamento desse projeto de sociedade, que ainda representa uma ameaça à democracia, haja vista as demonstrações mais recentes, pós-eleição, de intolerância e de apreço ao autoritarismo trazidos à tona por grupos que apoiam o candidato derrotado nas eleições, bem como as práticas que conduziram seu período de gestão frente ao governo federal.

Essas expressões incompatíveis com um Estado Democrático de Direito têm sido observadas, inclusive, em instituições educacio-

nais, com eventos que envolvem ameaças de desligamento de estudantes por suposta vinculação a ideias “esquerdistas”, a rebelião de alunos ~~de alunos~~ contra professores que, em teoria, seriam esquerdistas, além das agressões de racismo e homofobia que passam a povoar grupos de estudantes, nas redes sociais.

Assim, não são poucos os desafios para a estabilização da democracia no Brasil, os quais se revelam complexos, ao expressarem valores que pautam segmentos da sociedade brasileira que afirmam e projetam uma sociedade dividida, desigual e injusta.

O governo ora eleito, ao elencar as diretrizes do plano do governo para o período 2023-2026, expressa o compromisso com um projeto de “Reconstrução e transformação do Brasil”, que se traduz em diretrizes que apresentam o horizonte de “criação de um projeto justo, solidário, sustentável, soberano e criativo para um Brasil que seja de todos os brasileiros e brasileiras”².

São diretrizes que concebem a necessária relação entre democracia e Estado e pautam-se no propósito de restauração da participação social, aumento de transparência e fortalecimento de relações e instituições democráticas.

A eleição deste novo governo não estanca, por certo, o processo de degradação da democracia e dos consensos que permitiram a sociedade chegar até onde se chegou, mas recoloca com centralidade o fortalecimento do processo de democratização, que, como processo, é contínuo e permanente. Reiterando as palavras de Avritzer e Costa, “a democratização [...] não é o momento de transição, é o processo permanente e nunca inteiramente acabado de concretização da soberania popular” (2004, p. 704).

2. Em atendimento à exigência do Tribunal Superior Eleitoral foi protocolado o documento intitulado “diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil - Lula Alckmin 2023-2026 - Coligação Brasil da Esperança”, datado em agosto de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3kNDofT>. Acesso em: 12 set. 2022.

Quanto à educação, destaco três dos compromissos anunciados no referido documento, que são basilares para a promoção de sua qualidade:

- O país voltará a investir em educação de qualidade, no direito ao conhecimento e no fortalecimento da educação básica, da creche à pós-graduação, coordenando ações articuladas e sistêmicas entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, retomando as metas do Plano Nacional de Educação.
- Resgatar e fortalecer os princípios do projeto democrático de educação. Para participar da sociedade do conhecimento, é fundamental o resgate de um projeto de educação que dialogue com o projeto de desenvolvimento nacional. Para isso, é preciso fortalecer a educação pública universal, democrática, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica e inclusiva, com valorização e reconhecimento público de seus profissionais.
- A Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) têm um caráter estratégico e central para o Brasil se transformar em um país efetivamente desenvolvido e soberano, no caminho da sociedade do conhecimento. Essa diretriz implica combinar educação universal de qualidade, pesquisa científica básica e tecnológica, inovação e inclusão social.

As proposições oriundas da Conape-2022 dialogam com estas diretrizes, constituindo-se em subsídios para o delineamento das políticas educacionais a partir de 2023.

Com a perspectiva de se buscar uma Política de Estado para o Brasil na área de educação, o documento da Conape 2022 afirma, como um dos elementos para promoção da qualidade da educação e constituição de um espaço público de direito, a gestão democrática enquanto dimensão que integra a própria noção de qualidade. A gestão democrática é assumida como

um princípio a ser assegurado para a educação básica e superior, pública e privada. Deve, portanto, ser capaz de envolver todos os sistemas e as instituições educacionais, passando os distintos níveis, etapas e as modalidades educacionais. (p. 69)

Na “Carta de Natal - Conape da esperança”, assinada pelas entidades que compõem o FNPE, estão consubstanciados compromissos, pautas e reivindicações construídos coletivamente, de forma democrática. O conteúdo desta Carta é ilustrativo da ampla e complexa agenda que se coloca para a educação brasileira. Mas, como diz Paulo Freire, “a História é tempo de possibilidade e não de determinismo”, “o futuro [...] é problemático e não inexorável” (Freire, 1997, p. 21).

2. Avaliação educacional: nuances de seu papel nas políticas

O campo da avaliação educacional é complexo e diversificado. Apoiase em contribuições de diversas áreas de conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a economia, entre outras, as quais apresentam internamente, e entre si, diferentes posicionamentos teóricos e enfoques metodológicos³. Além disso, abrange objetos diversificados, como, por exemplo, aprendizagem dos estudantes, profissionais da educação, currículos, instituições, programas e políticas educacionais. Essas interfaces e abrangência do campo da avaliação educacional o caracterizam como “um casaco de várias cores”, expressão usada por Goldberg (1980, p. 96).

No âmbito das políticas públicas a avaliação é um dever do Estado e um direito da sociedade, constituindo-se em um

3. A título de ilustrar esta afirmação ver Sousa, 1995; artigo que trata de analisar marcos interpretativos presentes na construção do conhecimento na área da avaliação da aprendizagem.

valioso instrumento para promoção da qualidade da educação. Deve, portanto, ser tratada como inerente à política educacional para que tenha potencial de subsidiar as diferentes instâncias responsáveis pela oferta da educação básica e superior na formulação e implementação de propostas e ações, não se caracterizando, assim, como atividade fim. (Sousa; Freitas, 2004, p. 182)

No entanto, quando se trata de avaliação da Educação Básica⁴, o que se observa nas iniciativas conduzidas pelo governo federal, desde os anos noventa, é a proeminência dada às avaliações externas e em larga escala, tendencialmente compreendidas como aplicação de provas aos estudantes, cujos resultados são interpretados como expressão da qualidade da educação e, assim, se tornam quase que a única referência para subsidiar decisões das diversas instâncias envolvidas com a produção da educação. Integram essas iniciativas a responsabilização dos níveis operacionais pelos resultados obtidos, os quais apoiam iniciativas voltadas para premiar e sancionar performances⁵.

Essa visão se difundiu para os entes federados subnacionais, seja replicando procedimentos semelhantes de avaliação, seja interpretando resultados de provas aplicadas pelo governo federal como expressão da qualidade da educação. Note-se que,

A interpretação dos desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala pode se constituir em um dos elementos que informa decisões que visem a melhoria do trabalho

4. Nos limites deste texto direcionamos as considerações à Educação Básica. Cabe assinalar que em relação à Educação Superior a avaliação de Cursos de Graduação, a cargo do Inep e da pós-graduação sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), embora com especificidades, vêm considerando nas avaliações indicadores que não se limitam a desempenho de estudantes em testes.

5. Sobre uso de resultados de apresentados por estudantes em testes para responsabilização de professores e aplicação de incentivos, consultar dossiê organizado por Amrein-Beardsley, A. (2020), que reúne artigos que analisam propostas implementadas nos Estados Unidos.

escolar, desde que interpretados à luz do projeto pedagógico da escola e em articulação com as condições intra e extraescolares. Um trabalho dessa natureza supõe lidar com os resultados das avaliações em larga escala como um dos indicadores a ser considerado na avaliação do trabalho escolar. Avaliar apenas resultados sem articulação com uma avaliação de insumos e processos de trabalho e, além disso, restringir a noção de resultados do trabalho escolar a desempenhos apresentados pelos estudantes em algumas disciplinas não contribui [...] para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Esse é um desafio que precisa ser enfrentado. (Martins; Kailer, 2020, p. 2)

Não obstante a esta crítica às avaliações externas e em larga escala, cujo tratamento dos resultados usualmente se dá de modo apartado de condições e elementos estruturais de sua produção, o que se têm evidenciado é que o desempenho dos estudantes tende a se manter aquém das expectativas, constatação esta que apoia a necessidade de se ampliar os focos a serem considerados na avaliação da educação brasileira, vindo a abarcar a perspectiva de análise das políticas educacionais e de seu compromisso e potencial de incidir na superação do fracasso escolar.

Portanto, os caminhos trilhados para se proceder a avaliação demandam uma análise de seus requisitos técnicos e, para além deles, de sua perspectiva política, uma vez que a educação é um bem público e os instrumentos avaliativos não são axiologicamente neutros.

Nessa direção, cabe ao Inep, dentre suas finalidades, conforme Lei número 9.448, de 14 de março de 1997

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

[...]

Tendo em conta essas atribuições, em 2018, o Inep divulgou o documento intitulado *Sistema de Avaliação da Educação Básica – documentos de referência*, fruto de estudos ocorridos nos anos de 2015 e 2016 e que foram discutidos com uma Comissão de Especialistas, ao longo de 2018, o qual apresenta uma proposta que visava ampliar as dimensões a serem avaliadas (Inep, 2018). Foram elencados “eixos de qualidade”, que podem ser compreendidos como dimensões a serem contempladas na avaliação:

- atendimento escolar (acesso e infraestrutura);
- ensino e aprendizagem (currículo e práticas pedagógicas);
- investimento (mecanismos e programas de financiamento público);
- arrecadação de recursos pela escola;
- profissionais da educação (formação; condições de trabalho; condições de emprego);
- gestão (planejamento e gestão da escola e da rede; participação na escola e na rede);
- equidade (contexto socioeconômico, cultural e espacial; intersetorialidade; inclusão)
- cidadania, direitos humanos e valores. (Inep, 2018, p. 40-44)

As Portarias 458/2020 e 10/2021 tratam da implementação da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e mencionam que serão consideradas estas dimensões, abrindo possibilidade de redesenho do delineamento da avaliação até então vigente.

No entanto, o que se observou por parte do MEC, no governo que se encerra em 2022, foi um movimento de enfraquecimento da pauta da avaliação educacional, em coerência com a condução do projeto educacional, anteriormente comentado.

Clara evidência nesse sentido foram movimentos de esvaziamento de atribuições do Inep e do seu afastamento do processo decisório em temas de sua competência. Em um momento em que o Inep buscava ampliar e aprimorar iniciativas de avaliação, diversas matérias divulgadas na imprensa revelaram tentativas de esvaziamento desta instituição, chegando ao ponto de servidores denunciarem assédio moral, intervenção nas provas do Enem, colocando em risco seu sigilo e, até mesmo, veto à publicação de técnicos, além da suspensão do acesso público aos microdados do Censo Escolar de Educação, violando o direito à informação, o que representa um enorme retrocesso nas políticas educacionais brasileiras.

Oportuno se faz vislumbrar novas finalidades para a avaliação educacional no contexto das políticas públicas e, nesse cenário, vale lembrar o alerta feito por Giroux:

[...] não há democracia sem cidadãos informados e não há justiça sem uma linguagem crítica da injustiça. Ao mesmo tempo, qualquer abordagem crítica da política fracassará se ignorar um imaginário radical que abraça a esperança social como uma mistura de modos coletivos de resistência e possibilidades democráticas. A democracia começa a falhar e a vida política se torna empobrecida na ausência das esferas públicas vitais, como a educação pública, em que os valores cívicos, a erudição pública e o engajamento social permitem uma compreensão mais imaginativa de um futuro que leva a sério as exigências da justiça, equidade e coragem cívica. (Giroux, 2022, p. 33)

Sem desconsiderar o dinamismo inerente ao processo de formulação e implementação de políticas, as quais se concretizam por meio de perspectivas, interações, decisões e práticas de muitos sujeitos, internos e externos aos governos, que representam projetos educacionais e sociais muitas vezes conflitantes entre si, há valores que não podem ser negociados quando se toma o direito a educação como dever do Estado.

Assumindo esse limiar, vislumbra-se a construção de uma sistemática de avaliação⁶ da educação que considere acordos pactuados na Conape 2022, dentre eles:

- - vivencia da avaliação como processo “democrático, que considere a complexidade do sistema educativo, suas condições objetivas e a voz dos sujeitos do processo, visando a sua melhoria e o conseqüente processo formativo de crianças e estudantes, com especial atenção e políticas direcionadas às populações mais vulneráveis. (p. 23)
- - mobilização e garantia da efetiva participação da sociedade civil no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação. (p. 34)
- - garantia da qualidade social da educação, por meio da construção de padrões de qualidade, processos regulatórios e de avaliação emancipatórios e inclusivos na educação básica e superior, contrapondo-se à atual centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e instrumento de controle, ranqueamento, concorrência e competitividade no campo educacional e institucional, assegurando, inclusive, que quaisquer regulamentações da distribuição de recursos públicos por critérios educacionais considerem, com prevalência, critérios de atendimento, inclusão e formação. (p. 84)

6. Elementos que caracterizam uma sistemática de avaliação são apresentados em Sousa, 2013.

Com os elementos trazidos neste ensaio, espera-se propiciar debates e proposições relativas à avaliação educacional no âmbito das políticas públicas, os quais remetem a necessárias relações político-cooperativas entre os entes federados, bem como o envolvimento de diversos interlocutores que participam da produção da educação pública no país, quais sejam, professores atuantes na educação básica e superior, profissionais da gestão pública, estudantes, integrantes de entidades acadêmicas e científicas e de movimentos sociais, dentre outros segmentos.

Hoje, particularmente, esse debate se faz oportuno.

Referências

AMREIN-BEARDSLEY, Audrey. Policies and practices of promise in teacher evaluation: The introduction to the special issue. **Education Policy Analysis Archives**, [S.l.], v. 28, p. 55, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3YiPYMb>. Acesso em: 10 nov. 2022.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria Crítica, Democracia e Esfera Pública: concepções e usos na América Latina. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial** (DOU nº 120-A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1/7). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, edição extra, 15 mar. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: níveis de ensino**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009a, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: modalidades de ensino**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b, v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: magistério da educação básica e financiamento e gestão educacional**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009c, v. 3.

BRASIL. Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, edição 6, seção 1, página 23, publicado em 11/01/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3kBe0mM>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jaxsXg>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jaxsXg>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry. Educação crítica, pedagogia política e esperança na construção de esferas públicas democráticas. *In*: FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira *et al.* (orgs.). **Educação, direitos sociais e políticas públicas**: práticas, críticas e utopias. Salvador: EDUFBA, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Sistema de Avaliação da Educação Básica** – Documentos de Referência (Versão 1.0). Brasília: Inep/Daeb, 2018. SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação colaborativa e com controle social. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 7, n. 12, p. 65-75, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/3XRQHUE>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SOUSA, Sandra Zákia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional no Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 40, p. 165-185, 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3XXTYkT>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ZAIAS KAILER, Elismara; BUHRER MARTINS, Clícia. Entrevista com Sandra Zákia: reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-7, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3XFOPOH>. Acesso em: 17 nov. 2022.

**PARTE II.
PEDAGOGIA E
FORMAS DE RESISTÊNCIA**

CAPÍTULO 5. ACTITUD CONSERVADORA Y LA FORMA PEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD COMO RESISTENCIA

Blanca Flor Trujillo Reyes

Introducción

La reflexión sobre resistencias teóricas y políticas exige preguntarse: ¿resistirse contra qué y por qué es necesario hacerlo? El desafío es mayor para una disciplina en la que buscamos que nuestras intenciones, reflexiones y prácticas educativas no sean resistidas —o lo sean lo menos posible— por aquellos a quienes nos dirigimos, a sabiendas de que a ser educado todo ser humano se resiste por su condición de agente.

Es antropológicamente incuestionable que los seres humanos necesitamos ser educados para sobrevivir. Aun así, como señala García Carrasco (2007, p. 28)

[...] parece que, aun siendo toda mente humana potencialmente capaz de aprender y enseñar, al principio muestra repudio espontáneo de las letras, resistencia ante el amargor inicial de tener que deliberar sobre la experiencia. Tal repudio y resistencia iniciales conformarían el argumento que fundamenta «la industria y arte del maestro». Tiene el ser humano, atendiendo a estos criterios, una condición contradictoria: necesita la cultura para vivir, pero se presenta ante ella con repudio y resistencia.

La primera resistencia es ante nosotros mismos y frente a los otros en la formación. La resistencia es parte de nuestro modo de existencia como seres humanos. Ante la formación nos resistimos, pero también nos resistimos desde nuestra formación como seres

humanos. La resistencia es entonces, constitutiva de nuestra existencia como seres humanos, y de nuestro modo de pensar sobre la educación y la pedagogía. ¿En qué puede radicar un escenario de resistencia en la formación en Pedagogía?

En este texto sugiero una actitud conservadora en pedagogía y la forma pedagógica de la universidad como resistencia. En primer lugar atenderé a una respuesta sobre a qué nos resistimos y por qué es necesario hacerlo. Daré unas pinceladas del estado que guarda la educación actualmente en México, que particularmente tienen que ver con la escuela pública y la presencia de los conocimientos académicos.

En segundo lugar, sostendré que una actitud conservadora y el mantenimiento de formas pedagógicas orientadas a hacer escuela, son un resguardo ético, es decir, una forma de resistencia frente al arrasamiento de nuestro mundo.

1. Ante qué resistirnos y por qué es necesario hacerlo

En *La resistencia íntima: ensayo de una filosofía de la proximidad* (2018), Josep María Esquirol afirma que “Existir es, en parte, resistir. Entonces la resistencia expresa no un mero hecho circunstancial, sino una manera de ser, un movimiento de la existencia humana” (p. 5). El mundo siempre se nos resiste de alguna manera, y nos resistimos al mundo, en tanto nuestras intenciones chocan con nuestras realidades, pero al mismo tiempo, esa resistencia implica “fortaleza para levantarnos ante los procesos de desintegración y de corrosión que provienen de nosotros mismos. Es entonces cuando la resistencia manifiesta un hondo movimiento de lo humano” (p. 5).

¿Contra qué nos resistimos en una disciplina cuyo objeto de estudio, escenarios de formación, y las maneras de llevarlos a cabo, suponen una resistencia inscrita en la propia condición de lo humano? La resistencia a “ser incorporado” en una determinada forma cultural o vida en común siempre se confronta con resistencias: frente a la regulación de las instituciones, frente a la alteridad del

maestro y de la diferencia en general que reside en el conocimiento, los pares, frente a la atención y el disciplinamiento para el estudio.

Estas resistencias están además atravesadas por las condiciones que pesan sobre la educación y la escuela: la experiencia de las desigualdades y el desafío cada vez mayor de contribuir a la vida en común. A la escuela y su conducción por parte del sistema se le califica por lo menos de fallida y disfuncional; múltiples formas de violencia se reproducen en la escuela, incluida la que es producto del narcotráfico y particularmente en México, de la “guerra contra las drogas” desatada a partir de 2006¹. Las dificultades frente a las que hay que resistir en la enseñanza y en la vida cotidiana escolar se multiplican. Ya no sólo pesa el discurso y prácticas de mercantilización de la educación, las múltiples violencias cotidianas, el incumplimiento del derecho a la educación y a una acción educativa justa, sino que nos enfrentamos a una retirada del aprecio por el conocimiento valioso y a una escuela que progresivamente renuncia a transmitirlo.

Cómo se resiste desde la humanización a la que hemos tenido que obligarnos como seres humanos, sabiendo que sin educación sólo tendremos barbarie, pero a la vez, no sabemos como “un timonel obligado a navegar, permanentemente, según parece, contracorriente” (García Carrasco, 2007, p. 29). *Con el trabajo de las ideas*, afirman pedagogos y filósofos políticos como García Carrasco (2007), Luri (2019), Esquirol (2018), Weil (1996; 2006), Stengers (2017; 2020), entre otros autores.

Es la capacidad de actuar y pensar, la memoria y la imaginación, tanto en la resistencia íntima como la sugiere Esquirol, como juntos en el orden público, en lo común, como lo sugieren Weil y Stengers, lo que tenemos quienes nos dedicamos a la educación. Frente a los

1. Sobre esta cuestión, aunque ha sido mínimamente abordada em México, contamos con algunas investigaciones que dan cuenta de la violencia asociada al narcotráfico y la guerra contra las drogas en las escuelas. Solano y Trujillo (2021), y el reporte de la investigación sobre escuelas en contextos de narcotráfico realizada en la década 2011-2020, de Trujillo y Solano, a publicarse en 2023 como parte de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

cercamientos a lo común que terminan apropiándose, la resistencia como existencia expuesta, abierta e interpelada por el pensamiento, es lo que en alguna medida nos permite continuar educando.

Estamos ante la apropiación de bienes comunes: el conocimiento, la educación, los recursos naturales, los afectos y las emociones, las formas de interdependencia. En este espacio sólo explicitaré la que se refiere al trabajo con el conocimiento.

Asistimos a una época en la que las *órdenes de liquidación del conocimiento* (Beltrán, 2007) surten cada vez mayor efecto. Las instituciones escolares se han caracterizado como aquellas dirigidas a la formación para el reconocimiento del mundo común, público. Su matriz, supone la enseñanza de disciplinas académicas que “contienen los códigos estructuradores de las experiencias de subjetivación” (Beltrán, 2007, p. 10). La escuela, se constituyó como lugar en donde se encuentra una forma de validación de los conocimientos y “[...] los profesores deb[ían] su legitimidad profesional al dominio de esos códigos disciplinares” (Beltrán, 2007, p. 10).

El valor del conocimiento cada vez está más cuestionado: ¿en qué radica?, ¿qué lo hace valioso para ser enseñado y hace deseable su aprendizaje, su incorporación a las formas de ser y hacer?. La concepción del conocimiento porque sí, sin mayor finalidad que permitirnos *leer en la cara y en el mundo* ya no parece ser de circulación común.

Ante la pregunta por la legitimidad de los conocimientos académicos, Beltrán (2007) propone distintas respuestas que desde el siglo pasado se vienen presentando como interrogantes sobre para qué enseñar conocimientos: ¿la legitimidad está en quien los seleccionó?, ¿en los conocimientos mismos?, ¿en su utilidad y funcionalidad?, ¿en si son esenciales?, y si lo son, ¿cuál es esa esencia?, ¿en su semejanza con el mundo real?, ¿en su composición? El carácter instrumental, señala el autor, quedó dogmáticamente investido.

Entre las demandas excesivas y contradictorias a las que es sometida la escuela, el lugar que cumple el conocimiento es al menos complicado de dilucidar. Las órdenes de liquidación vienen de dis-

tintas fuentes, pero responden a una misma lógica mercantil. Las consecuencias en la educación escolar, que para estas reflexiones interesan, atraviesan a la inclusión y la demanda de educación básica, la demanda de escolarización *versus* la demanda de conocimiento y el lugar del conocimiento de las disciplinas en la formación.

Si bien las estadísticas de la escolarización después de la pandemia por Covid-19 todavía no precisan las tasas de ingreso y disminución de la matrícula², las condiciones sociales y pedagógicas en las que se ha incorporado a los sectores más excluidos, con menos recursos materiales, docentes y culturales, indican que se ha ofrecido una educación “más pobre para los más pobres” (Tenti, 2021); que infancias y juventudes viven “una escolaridad de baja intensidad”³ (Kessler, 2002). Si bien las familias siguen escolarizando a sus hijos, la demanda no es por más y mejor conocimiento, sino por un espacio que resguarde, cuide y contenga, mientras la familia trabaja y organiza la vida doméstica, muchas veces altamente precarizada⁴.

2. “No obstante, en ambos niveles no se aprecia una disminución marcada de la matrícula entre los dos ciclos escolares [primaria y secundaria] del periodo pandémico, es decir, su comportamiento no se explica en relación con la covid-19. En el caso de preescolar, se habían observado tasas de crecimiento positivas en el número de inscritos en este nivel, a pesar de que el número de infantes en las edades idóneas para cursarlo (3 a 5 años) experimentó una estabilidad en la década 2010-2020. Esto favoreció la ampliación de la cobertura en el nivel en cuestión, baja con respecto a los otros que componen la educación básica. Sin embargo, entre los ciclos escolares 2016-2017 y 2018-2019 la tendencia cambió y la matrícula experimentó una disminución anual en promedio de 1.3%. Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, esto es, en el periodo pandémico, se observó una drástica disminución del orden de 8.6%, comportamiento totalmente atípico considerando la tendencia que señalaba el periodo 2016-2019, y, por tanto, atribuible en gran parte al periodo de crisis sanitaria por la pandemia” (Mejoredu, 2021, p. 38-39).

3. Los estudiantes asisten, pero sin comprometerse con la realización de las actividades escolares, no estudian, no hacen las tareas, no llevan útiles, y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo, porque por otro lado, la escuela los mantiene dentro.

4. A partir de la investigación: “Las formas del trabajo escolar en la post pandemia”, de la que estamos escribiendo un primer informe, podemos afirmar que el

Las formas de operación con el conocimiento consideradas tradicionales (la lectura y la escritura, la distancia crítica, la oralidad, el trabajo sobre un repertorio cultural basado en la cultura escrita), van perdiendo terreno frente a otras que se nos presentan como novedosas o innovadoras (proyectos orientados a “competencias” y “aprendizajes esperados”, producción de material audiovisual, simulaciones, videojuegos, aunque con limitados recursos tecnológicos); sin embargo, en lo que se refiere a las segundas, los calificativos de “divertidas”, “atractivas” e “interesantes”, no dan cuenta del propósito que cumplen en la formación, en tanto están mayormente regidas por el avance del aceleracionismo, la evanescencia de las plataformas y las pantallas, cuando no, por hacer que los alumnos trabajen, porque de otra manera “no lo hacen” o “no saben hacerlo”, en el contexto de una sociedad y una escuela que ya no convence por la vía de la norma, y cada vez más impulsada por el discurso de estar “a la altura” de un mundo competencial y de proyectos que comienzan y terminan en un tiempo escolar corto, y en el que no se sabe cuáles son los contenidos relevantes. Cabe la afirmación de Innerarity (1994, p. 328-329) sobre la pérdida progresiva de la experiencia.

El nuevo formato del tiempo acelerado de las expectativas se permite prescindir del tiempo lento de la experiencia. En el torbellino de la aceleración la experiencia resulta cada vez más impotente, pues cada vez envejecen con más velocidad aquellas situaciones en las cuales y para las cuales se obtuvieron las experiencias.

regreso presencial a la escuela pública se ha enfrentado con problemáticas que si bien ya se experimentaban, se han recrudecido: la falta de recursos materiales e infraestructura mínima para el desarrollo cotidiano de las clases –mesabancos y pizarrones inservibles, por ejemplo–; la desconfianza de las familias hacia los maestros, que tiene una de sus formas de concreción en los reclamos que hacen sobre la evaluación de sus hijos, o bien porque los docentes no dejan tarea; la pérdida de sentido de la tarea docente. Aunado a lo anterior, se encuentran los altos niveles de rezago en lectoescritura, hecho este último que ha exigido, como más de un docente entrevistado lo señaló: “volver a lo básico”.

En el contexto político-cultural actual, el esfuerzo de la formación no es lo que prima, sino la necesidad de apelar a la utilidad y el placer como fundamentos de la acción (Barrère y Nous, 2021). Hay un cierto individualismo pedagógico, en tanto se recurre al involucramiento individual (la emoción que produce un “efecto wow”), “que moviliza el interés de cada estudiante y dificulta la coordinación colectiva, pero que puede alinearse con el ideal neoliberal de auto-desarrollo y competencia personal, y someterse a la presión de las evaluaciones estandarizadas” (Trujillo; Dussel, 2022, p. 3).

En consecuencia, no es tan relevante que operaciones con el conocimiento están implicadas, como el hecho de que haya posibilidad de una mínima interpelación a los alumnos, y las actividades puedan ser reportadas por alumnos y docentes mediante evidencias (desde resúmenes hasta videos). De esta manera, la mayor fuerza de la demanda de escolarización no es igual a una demanda de conocimiento, ni de diálogos y conversaciones que contribuyan a la formación humana

2. Actitud conservadora de la pedagogía

Conservación y renovación son términos que la tradición pedagógica han sido usados como opuestos. Así, diríamos que a la educación tradicional le corresponde ser conservadora, mientras que a la educación progresista se le asimila a la renovación. Esta oposición, no obstante, funciona como una forma de énfasis ante elementos en conflicto en un problema, en este caso, centrarse en la herencia cultural acumulada, o hacerlo en el cambio, motivados por el presente. Como señala Dewey, “Cualquier problema importante contiene situaciones que por el momento se contradicen unas a otras. La solución se alcanza solamente alejándose del sentido de los términos que ha quedado ya fijo en ellos” (Dewey, 1962, p. 23). El problema fundamental de la pedagogía es la educación, y sus elementos principales son: “un ser no maduro, no desarrollado y ciertos fines sociales, ciertas ideas, ciertos valores encarnados en la

madura experiencia del adulto [por efecto de su relación con la cultura, de formar parte de la humanidad y haber sido educado]. El proceso de la educación consiste en la adecuada acción recíproca, en la interacción de estas fuerzas” (Dewey, 1962, p. 24).

Conservación y renovación es un par indisoluble en la discusión pedagógica. La renovación siempre es parte de una *actitud conservadora* en tanto mantiene vivo el presente, de tal modo que sea más fácil mantenerlo en el futuro (Dewey, 2004, p. 75). En este planteamiento coinciden otros pedagogos y filósofos políticos de muy distinto tiempo. Por ejemplo, Oakeshot (2017) concibe a la *actitud conservadora* como una forma de preferir lo familiar a lo desconocido, no por el hecho de no desear cambiar, sino porque la actitud conservadora conoce y cuida lo existente. Mientras que Luri (2019, p. 105) refiere entre otras de sus características el mantenimiento del “legado de la transmisión cuando nos adentramos en el futuro. [A un conservador] le parece más sensato integrar el futuro en el relato de la transmisión”.

La conservación está ligada a la fragilidad humana y es una de las razones por las que escolarizamos (Hamilton; Zufiaurre, 2014). Desde la preocupación por orientar y dirigir a los nuevos, la necesaria protección de lo viejo ante lo nuevo, el relevo generacional, y la protección de lo nuevo ante lo viejo, la negación al sometimiento y dependencia de las nuevas generaciones, hasta nuestra insuficiencia biológica para sobrevivir, hacen que tengamos a la transmisión y la educación escolar, como formas culturales dirigidas a la pervivencia.

Desde la pedagogía somos conscientes de la fragilidad humana; en principio la entendemos como carencia. Aquello de lo que carecemos o nuestros estudiantes carecen, es lo que nos hace frágiles; ahí hay asimetría. La multiplicación de las formas de arrasamiento humano ponen en tensión este supuesto. Por un lado, nuestros estudiantes son frágiles en términos de sus “carencias” de aprendizaje, pero al mismo tiempo, somos igualmente frágiles por el riesgo compartido. La fragilidad nos ocupa de cuerpo y tiempo enteros. Hoy la pregunta sobre

sobre el alcance y las formas de la transmisión ante el declive de una actitud conservadora y ante la exaltación de formas de actividad escolar que privilegian la estandarización ya no de los aprendizajes, sino de sus supuestas evidencias, impone un desafío mayor.

Si la transmisión de lo conservado nos constituye como seres humanos, la insistencia por seguir llevando adelante la escuela y la transmisión de conocimientos académicos de tal forma que se ejercite su aprecio por las conversaciones, apropiaciones de lo humano y la visibilización de nuestras interdependencias y causas comunes, atienda a una preocupación por vivir, hacer humanidad, y hacer entrar en humanidad. Una actitud conservadora y un colectivo que tenga una herencia que dar, además de cuidar las formas en que en los otros se activa el deseo de la conservación es un trabajo pedagógico a repensar.

Estar en posibilidades de *leer en la cara y en el mundo*, supone también arraigo. La necesidad pedagógica de un medio para la formación humana impone la responsabilidad por proveer al ser humano de un medio en donde eche raíces.

Un ser humano tiene una raíz en virtud de su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos de futuro. [...] El ser humano tiene necesidad de echar múltiples raíces, de recibir la totalidad de su vida moral, intelectual y espiritual en los medios de que forma parte naturalmente. (Weil, 1996, p. 51)

El arraigo y el medio en que se forma son dependientes. El ser humano necesita un medio –diríamos la cultura, el pasado, una herencia que toma distintas formas simbólicas, materiales y discursivas–. Por ejemplo, refiriéndose al trabajo, Weil señala que “[...] cada herramienta es un bastón de ciego, un instrumento de lectura, y cada aprendizaje es el aprendizaje de una lectura” (Weil, 2006, p. 69).

Esta filósofa concibe a la transmisión que supone la enseñanza como un acto que eleva; la lectura y la escritura son fundamentales

porque la lectura del mundo que tiene sus raíces en una herencia, y en una experiencia que debe enseñarse para humanizar, hace necesario encontrar el *medio humano* para llevarla a cabo. Sin vínculo con la comunidad, sin interdependencia, las personas caen en una inercia similar a la muerte o desarraigan a otros, y de manera violenta a quienes todavía no tienen arraigo o es débil (Weil, 1996, p. 54).

A la acusación de que ser conservador es reaccionario, tendríamos dos vías para la argumentación. ¿Cómo puede un ser humano resistir si no ha conservado nada para hacerlo? Como afirma Luri, “Lo que perdura de una época suele ser aquello que supo plantarle cara, porque su rebeldía le ha permitido sobrevivir a su tiempo y encontrar sus contemporáneos en el futuro... [y] la conveniencia de no rendirse incondicionalmente a los primeros emisarios que el futuro nos envía cada día” (Luri, 2019, p. 68-69).

El cambio nos interpela para reacomodarnos, y si bien la disposición conservadora es en parte nuestra resistencia, también desde ahí hacemos uso de lo necesario para conseguirlo. Como dice también Weil, “El amor por el pasado nada tiene que ver con una orientación política reaccionaria. La revolución, como cualquier actividad humana, toma todo su vigor de una tradición” (Weil, 1996, p. 57). Vuelvo a la idea de Dewey: en tanto el presente se mantiene vivo, es más fácil mantenerlo en el futuro. El presente del pasado es tanto más contundente en el presente, cuanto más hoy nos posiciona para comprenderlo y actuar. Vuelvo a Weil:

La oposición entre pasado y futuro es absurda. El futuro no nos aporta nada, no nos da nada; somos nosotros quienes, para construirlo, hemos de dárselo todo, darle nuestra propia vida. Ahora bien: para dar es necesario poseer, y nosotros no tenemos otra vida, otra savia, que los tesoros heredados del pasado y digeridos, asimilados, recreados por nosotros mismos. De todas las necesidades del alma humana, ninguna más vital que el pasado. (Weil, 1996, p. 57)

La otra vía es la necesidad humana de cuidado y conducción generacional para el mantenimiento de nuestra pervivencia. La presencia y acción de los hábitos de los seres humanos formados a través de la transmisión inter y transgeneracional tiene una influencia directiva. Ignorar tal influencia, es renunciar a la tarea educativa (Dewey, 2004).

La dirección que logra una actitud conservadora en educación se manifiesta en aquellas actividades y relaciones en las que lo que se busca es la atención al presente y a las cosas del mundo (no cierto resultado), en donde se requiere disposición apropiada en campos de la actividad humana amplios y significativos (Oakeshott, 2017, p. 144), de los que lo conservado, nos pone a disposición sugerencias desde el pasado que proporcionan sentido, que dirigen el movimiento del presente e invitan a cuestionarlo y a reformularlo.

En el conocido ensayo *La crisis de la educación* de Hannah Arendt (1996), la filósofa se refiere a la escuela como una entrada al mundo que nos antecede y es herencia de las generaciones pasadas. La escuela no es el mundo, es el espacio intermedio entre la familia y el mundo. La escuela “es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo” (Arendt, 1996, p. 200). Para educadores, profesores, maestros, pedagogos, no es desconocida la referencia a la escuela como un lugar de lo público.

La escuela es lugar de encuentro intergeneracional; un colectivo se encarga del pasaje de lo común a la generación que viene, de producir formas de encuentro social y cultural. La resistencia que se juega en la escuela desde la conservación y el mantenimiento de formas pedagógicas como el estudio y el modo de atención que sugiere y posibilita, es una inteligencia colectiva, vinculada al común del que todos dependemos (Stengers, 2017). Lo común es y será diverso a partir de las formas de trabajo pedagógico, el que se sepa defender, porque hace cooperar, imaginar, pensar como colectivo. La inteligencia siempre es “colectiva, concreta y situada, en el cuerpo a cuerpo con coerciones que son todas tan críticas como las coerciones «materiales». Es el colectivo reunido por el desafío de esas coerciones” (Stengers, 2017, p. 78).

3. La universidad como forma pedagógica

En tanto la principal referencia de estas reflexiones es la formación en pedagogía y la formación humana en general, tomo una pregunta de Masschelein (2019) acerca de qué ofrece la universidad como *forma pedagógica*, y vale la pena experimentar para seguir haciendo escuela. *Hacer escuela* en la propuesta de este autor es poner en relación tiempo, espacio y materia para la suspensión de las pertenencias, dejar el pasado y el entorno familiar para convertirse en estudiante (Simons; Masschelein, 2014) para profanar, expropiar el conocimiento y las habilidades de su exigencia productiva, para hacerlos públicos, es decir, comunes.

Masschelein (2019, p. 188) recupera el significado de Universidad del latín: “*universitas studii* (o *universitas magistrorum et scholarium*) una *asociación* o reunión de y como estudiantes”, en coherencia con su perspectiva sobre el estudio.

Esta asociación hace uso de inscripciones, gramatizaciones o ficcionalizaciones (visualizaciones, externalizaciones, textos, mapas, imágenes), no para representar el mundo, sino para presentarlo y crear condiciones temporales y sensoriales para estudiar el mundo, para dar forma a “objetos / sujetos” de estudio. Ese era exactamente el significado de *universitas studii*, el nombre latino de esta invención de la Edad Media que articula un movimiento de pensamiento y una forma particular de abordar el conocimiento en relación a cuestiones existenciales sobre el futuro de un mundo común. (Masschelein, 2019, p. 189)

La universidad es una forma de potenciar la compañía y el acompañamiento; es un lugar en que se lleva a cabo un encuentro con otros, una “asociación que mira con atención y se ocupa del mundo común” (Masschelein, 2017, p. 49); *suspensión* como posibilidad de apartarse del mundo inmediato familiar, en una forma de encuentro y de transmisión en la universidad.

Del espacio y tiempo de la escuela toma forma el estudio; los ejercicios, las tareas, las formas de encuentro para hacer algo público, adquieren forma en diversos materiales: cuadernos, libros, ensayos, tareas, discusiones, caminatas juntos, escuchar, mirar, leer, pensar, hablar, escribir, preguntar, dudar, interpretar.

Preguntarnos por cómo los jóvenes están transitando el estudio, las tareas, los ejercicios, las actividades, permite mirar por qué para ellos es una forma de salir de los límites de lo doméstico, de lo privado, de lo individual y acceder a lo común. ¿Es posible todavía que el estudio se vuelva vital y reinvente la vida? ¿Qué formas de operación con el conocimiento y de relación con el saber nos parecen valiosas? ¿Qué formas de reunión es posible llevar a cabo con lo disponible? ¿Qué ponemos a disposición desde las disciplinas, desde las preocupaciones públicas que son relevantes y que autorizan saberes, formas de trabajo y reconocen las potencialidades de los estudiantes?

Antes, apoyada en Weill, me referí al *medio* y aquello a lo que el ser humano se arraiga, pero para hacerlo, la atención tiene que ser ejercitada, y supone sujeción, lazos, ataduras, disciplina. Maschelein retoma este planteamiento y sugiere la atención como condición para reunirse en torno a un conocimiento y hacerlo público en la universidad. Además de distribuir y producir conocimientos, el estudio en la universidad supone una forma de atención justa —también le llama cuidado—, que permita ocuparse de algo. La atención decía Weil es el fin y casi el único interés del estudio y que la enseñanza no debería tener otro fin que el ejercicio de la atención.

Se presta atención a través de prácticas que involucran arquitecturas, tecnologías; lo que llama la atención nos conmueve y nos obliga a la consideración particular de una parte del mundo. De esta manera, cuando en la universidad el seminario, la clase, la conferencia, el laboratorio *sucedan*, son lugares que rompen o “interrumpen la aparente continuidad y normalidad del espacio ordinario [...] inyectan alteridad en la semejanza [...] reclamo de lugares de otredad en el interior de una vida pública economizada [...] una forma simultáneamen-

te arcaica y moderna de organizar el espacio” (Dehaene; De Cauter, 2008, p. 4). Son heterotopías, que traen “texturas de sitios sociales” (Sloterdijk, 2012, p. 285) que forman una red, parte de una cultura específica: la cultura académica, la cultura de una disciplina, del ejercicio de estudiar, u oficio determinado, por ejemplo.

Como forma pedagógica la universidad puede considerarse como un espacio y un tiempo para constituir un público reuniendo asuntos de interés, y hacer de algo una preocupación pública para las personas. Cito a Jan Masschelein (2017, p. 50):

Lo que tenemos es un mundo que puede ser nombrado y discutido nuevamente para que se convierta en un desafío para hacerle justicia a ese mundo. La desaceleración es en gran medida una consecuencia de la interrupción de las formas habituales de pensar, conocer y actuar dentro de la asamblea real de estudiantes [...]

Si el trabajo de los estudios universitarios reside realmente en su capacidad para invocar el pensamiento reuniendo a la gente en torno a un tema, el foco está entonces en el arte, los artefactos, la arquitectura y el hábitat. ¿Cómo convertir un texto, un virus o un río en motivo de reflexión? ¿Cómo utilizar las pantallas para que no funcionen como “dispositivos de absorción individual”, sino que permitan hacer público? (Decuyper, 2015, p. 193). Se trata de un *arte de dar* al asunto en torno al cual nos reunimos el poder de activar el pensamiento, de darle “una presencia que transforma las relaciones de cada protagonista con sus saberes, esperanzas, ... y recuerdos, y permite que el conjunto genere lo que cada uno por separado no hubiera podido producir” (Stengers, 2005c, p. 1002). (Cursivas en el original)

Finalmente, la mirada, la atención disciplinada a las cosas del mundo, también está vinculada a un sentido de agradecimiento; en tanto lo que se ha conservado, permite reconocer al mundo en nosotros, a nosotros en el mundo, un agradecimiento a lo que la transmi-

sión ha puesto a nuestro alcance (Luri, 2019). Un colectivo –la humanidad– deja de serlo, cuando se produce un quiebre en la transmisión.

La interdependencia no es efecto solamente del conocimiento, sino que implica “‘dejarse tocar’ [y] una forma de gratitud que no es ni subjetiva ni objetiva, ya que su verdad radica en su generatividad” (Stengers, 2020). La interdependencia, es un *afecto político operativo*, es decir, que nos permite vincularnos.

4. A modo de cierre

Una actitud conservadora y los intentos de hacer de la universidad –y de las escuelas públicas– formas pedagógicas es un resguardo ético, una manera *resistir a la dictadura de ninguna alternativa* (Fielding; Moss, 2012), de “crear y reclamar nociones que puedan activar lo posible y exigir compromiso imaginativo” (Masschelein, 2017, p. 40) como pedagogos, educadores, maestros, profesores.

Para la escuela pública, como para la Universidad, la negociación del espacio escolar como espacio de expresiones de resistencia cotidiana, es decir, de estudio y atención, frente a la precariedad material, frente a las amenazas de múltiples violencias en los entornos de las escuelas, barrios y familias, algo puede seguir sosteniendo de la transmisión. El ser humano es un ser vivo cuya condición es ser acogido por una comunidad, vincularse a ella. Ahí, el papel del conocimiento, de tocar al otro y dejarse tocar en parte depende del profesor, tarea que es crucial e incierta; saberlo no equivale a garantía, como tampoco a evasión de la responsabilidad de la tarea.

El encuentro de los estudiantes –alumnos y profesores– con el saber, se realiza en colectivo. Las definiciones institucionales y orientadas a la formación específica que supone la universidad son relevantes, pero lo que enfatiza la perspectiva de la universidad como *forma pedagógica* es la búsqueda de arreglos “entre tiempo-espacio-materia y como una forma específica de afrontar el desafío existencial, antropológico y societal” (Masschelein, 2015, p. 102).

Ahí es donde operan la profanación y la suspensión, y donde se produce la universidad, la escuela, ocupándose del mundo común. Una educación que mire al pasado para ofrecer una herencia y que mira adelante para disponer condiciones y esperanza para un futuro.

Lo propio del proyecto pedagógico es trabajar en la fundación de nuevos órdenes (y contra las órdenes de liquidación), como resistencia a la retirada de la conservación de lo común y como parte de lo común, los conocimientos académicos; estos hacen parte de la red en la que se inscribe nuestro presente, nos permiten caminar dignamente en la formación humana y participan de la toma de conciencia de la gratitud de pertenencia a un colectivo.

Por supuesto, a pedagogos y educadores nos habita la pregunta legítima de cómo hacerlo, y tal vez, lo más difícil es la impotencia de la desconexión entre la escala de los problemas, de las situaciones que nos aquejan y la disponibilidad de hábitos de pensar, afectos y aceptación de nuestras interdependencias en tanto un hecho —no se diga, como condición ética—. Habrá que pensar en cómo mantenemos las operaciones tradicionales con el conocimiento que son un legado y conducen a la formación, pero también, cómo pueden ser rediseñadas o el diseño de otras, para que permitan a las nuevas generaciones, pensar en los problemas de su tiempo.

La experiencia de la resistencia y el impulso de la voluntad que la conduce son finalmente, modificaciones del cuidado, es decir, formas en que la experiencia de la existencia choca con la realidad del mundo, pone atención, y en su afectación, se ve impulsada a transformarse.

Referencias

ARENDDT, Hannah. La crisis en la educación. *In*: ARENDDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996, p. 185-208.

BARRÈRE, Anne; NOUS, Camille. École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. **Éducation et sociétés**, v. 45, n. 1, p. 161-176, 2021.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. Órdenes de "liquidación" de los conocimientos académicos. **Fundamentos en Humanidades**, n. 15, p. 7-24, 2007.

DEHAENE, Michiel; DE CAUTER, Lieven. **Heterotopia and the city: public space in a postcivil society**. London: Routledge, 2018.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Madrid: Morata, 2004.

DEWEY, John. **El niño y el programa escolar**. Buenos Aires: Losada, 1962. ESQUIROL, Josep Maria. **La resistencia íntima: ensayo de una filosofía de la proximidad**. Barcelona: Acanalado, 2018.

FIELDING, Michael; MOSS, Peter. Radical Democratic Education. *In: Real Utopias. Emancipatory projects. Institutional designs. Possible futures*. Annual Meeting Theme: 107th ASA annual meeting. Denver, Colorado, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/3wzVaPO>. Acceso en: 20 sep. 2022.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín. **Leer en la cara y en el mundo**. Barcelona: Herder, 2007.

HAMILTON, David; ZUFIAURRE, Benjamín. **Blackboards and Bootstraps**. Revisioning Education and Schooling. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

INNERARITY, Daniel. Filosofía como arte y experiencia de la vida. **Acta Filosófica**, v. 3, p. 327-338, 1994.

KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires**. Buenos Aires: IPE-Unesco, 2002.

LURI, Gregorio. **La imaginación conservadora**. Una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor. Barcelona: Ariel, 2019.

MASSCHELEIN, Jan. Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño). Unas breves notas. **Revista Pedagogía y Sa-**

beres, Colombia: UPN, n. 43, p. 101-110, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/3rcotbR>. Acceso en: 20 sep. 2022.

MASSCHELEIN, Jan. Some Notes on the University as Studium. *In*: RUITENBERG, Claudia (ed.). **Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice**. New York: Taylor and Francis, 2017, p. 40-53.

MASSCHELEIN, Jan. Turning a City into a Milieu of Study: University Pedagogy as “Frontline”. **Educational Theory**, v. 69, p. 185-203, 2019.

MEJOREDU. **Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México**. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos. México: MEJOREDU, 2021.

OAKESHOTT, Michael. **Ser conservador y otros ensayos escépticos**. Madrid: Alianza Editorial, 2017.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la escuela**. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

SLOTEDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Madrid: Pre-Textos, 2012.

SOLANO LÓPEZ, Agustín; TRUJILLO REYES, Blanca Flor. Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narco-tráfico. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 51, n. 2, p. 151-176, 3 may 2021.

STENGERS, Isabelle. **En tiempos de catástrofes**. Cómo resistir a la barbarie que viene. Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones, 2017.

STENGERS, Isabelle. We are divided. **e-flux Journal**, n. 114, 2020. Disponible en: <http://bit.ly/3wxMEkf>. Acceso en: 15 ago. 2022.

TENTI, Emilio. **La escuela bajo sospecha**. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.

TRUJILLO REYES, Blanca Flor; DUSSEL, Inés. Travail collaboratif et ressources numériques au Mexique: des conceptions aux usages. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, v. 90, p. 63-72, 2022.

TRUJILLO REYES, Blanca Flor; SOLANO LÓPEZ, Agustín. Escolarización y actores de lo escolar en contextos de narcotráfico. *In*: FURLAN, Alfredo. **Estado del conocimiento Área Disciplina, convivencia y violencia en las escuelas**. México: COMIE, en prensa. WEIL, Simone. **Echar raíces**. Madrid: Trotta, 1996.

WEIL, Simone. Ensayo sobre la noción de lectura. **Revista Anthropos**, Huellas del conocimiento, n. 211, p. 66-69, 2006.

CAPÍTULO 6.

LA PEDAGOGIA Y SUS LITIGIOS

Natalia Mariné Fattore

Queríamos denunciar las herencias, hemos hecho desheredados.

François Bellamy, 2018

1. Marchas y contramarchas de la pedagogía

Lo que traje para compartir son algunas reflexiones construidas a lo largo de mis años como docente de la materia Pedagogía en el campo de la formación de docentes, y de mi participación en distintos espacios de formación.

Voy a comenzar con una cita, que tiene que ver con la elección del nombre de esta ponencia. Se trata de una afirmación que realiza Jacques Rancière *El inconsciente estético* –un texto que es el resultado de dos conferencias que este filósofo dicta en Bruselas invitado por la Escuela de Psicoanálisis, para trabajar el vínculo entre el arte y el psicoanálisis–. Hablando entonces en un terreno perteneciente a otra “corporación”, Rancière (2005, p. 5-6) afirma:

en nombre de la interdisciplinariedad uno recibe al otro o va de visita a lo del vecino. Pero la mayoría de las veces es para confirmar la identidad y el lugar propios en la república de los sabios, para asegurarse de que esa gran república está hecha de pequeñas repúblicas soberanas: de disciplinas provistas cada una de su terreno y sus métodos propios. Ese intercambio de cumplidos deja entonces las cosas como están. Me parece preferible practicar otra cosa [...] la actitud que se interroga acerca de eso propio en cuyo nombre se practican esos intercambios. Nos interesamos... en las formas de percepción, en los actos

intelectuales y en las decisiones que presidieron la formación de esas pequeñas repúblicas, en la constitución de sus objetos, sus reglamentos y sus fronteras. Esta actitud considera a las disciplinas como **formaciones históricas constituidas en torno a objetos litigiosos** [...] no es fácil asignarles un propietario. (Énfasis del autora)

Es a partir de esta afirmación que me interesa abrir algunos interrogantes. ¿Cómo se configuró esa pequeña república que es la Pedagogía? ¿Qué objetos y que reglas fueron definiendo sus límites y fronteras, sus reglas de juego, sus voces autorizadas, sus buenas “vecindades”? ¿Qué cuestiones fueron quedando históricamente fuera del campo de juego? Y fundamentalmente ¿Cuáles son hoy los límites del campo? ¿Quiénes disputan hoy la autoridad sobre ese objeto litigioso que es *la educación*?

Si hacemos un rápido recorrido histórico hasta la primera mitad del siglo XX la pedagogía fue un discurso totalizador desde el cual se pensaba el fenómeno educativo en sus múltiples dimensiones, en el que la filosofía y la psicología estaban articuladas a un pensamiento sobre el “sentido” de la educación.

En esta construcción de sentido, encontramos la discusión entre la pretensión científica del saber pedagógico y su dimensión especulativa que será constitutiva de los desarrollos del siglo XX, y que –como bien señala Silvia Serra–, tendrá relación directa con los modos en que los saberes sobre los fenómenos sociales se legitiman como campos teóricos y como saberes performativos de las prácticas de control social necesarias al origen y consolidación de los Estados nacionales (Serra, 2011). Así, la demanda de una teoría necesaria a la complejización de los sistemas educativos, las regulaciones que suponía el gobierno de la educación, y la organización de cuerpos profesionales atraviesan la emergencia del campo y se revelan “tanto en las discusiones epistemológicas como en las sociopolíticas, respecto de las funciones de la escuela y los programas de formación, del carácter práctico o teórico del conocimiento educacional, y de la

diferenciación de roles y funciones entre productores y consumidores de conocimiento” (Suasnabar, 2019, p. 254).

En la segunda mitad del siglo la especialización disciplinaria provocó un cambio en la producción del conocimiento: permitió avanzar en la construcción de nuevos objetos de investigación, lenguajes especializados, estrategias de intervención, produciendo una fragmentación de lo educativo con consecuencias complejas (Carli, 2005).

Podríamos decir que, a partir de la constitución de las ciencias de la educación, el objeto educativo pasó de ser un objeto exterior al saber, a ser un objeto interior al mismo. Como lo explica Quiceno Castrillón “la educación es un objeto solo visible y conocible para un saber posible...no es un objeto que tenga un sentido o un significado sin que se lo ubique en un saber o disciplina determinada...la psicología de la educación, la historia de la educación, la sociología de la educación” (2011, p. 138).

Esta mayor diversificación, coincidió en nuestro país con un momento histórico en el que el sistema escolar público comenzaba a ser objeto de fuertes cuestionamientos y en el que el campo socio-cultural generaba nuevas demandas, experiencias e intervenciones de los educadores.

En este sentido, afirma Sandra Carli (2011, p. 61),

el giro postmoderno y postdisciplinario, que ahondó en las crisis de las fronteras de las disciplinas y la crítica a las narrativas del siglo XX en un ciclo histórico de expansión del mundo global-transnacional, profundizó esa apertura provocando la multiplicación de puntos de vista y/ o perspectivas sobre la educación, dando lugar a la distinción cada vez más sofisticada de lenguajes teóricos a disposición de cada comunidad interpretativa. Lo que se denominó, desde la pedagogía crítica norteamericana, el “giro a la teoría”, fue convergente con el impacto del giro lingüístico en las ciencias sociales y las humanidades poniendo en cuestión las tesis totalizadoras y propiciando cierta defensa de una lectura más fragmentaria de los fenómenos educativos.

Quisiera señalar algunas de las consecuencias que esta fragmentación trajo para el campo pedagógico⁵.

La primera, fue la de expulsar el espíritu normativo y especulativo de la pedagogía, bajo la necesidad de describir, explicar, conocer los procesos educativos. La prescripción será combatida ya sea por su gesto autoritario, por la voluntad de poder sobre otro, por considerar que el saber no se pone en discusión, pasando por una imposición que supone el desconocimiento del otro (lo que piensa, lo que puede, lo que trae) (Serra, 2010).

La segunda, la de poner en duda –también desde distintos discursos y perspectivas– la pretensión universalizante que había caracterizado a la pedagogía en su momento fundacional, y con ella un sentido común y compartido. Para la pedagogía moderna, la acción educativa se sostenía y legitimaba sobre un conjunto de valores sagrados, universales y homogéneos (Dubet, 2010), la utopía moderna guiaba el discurso pedagógico y las prácticas escolares, estableciendo puntos de llegada certeros y precisos.

En tercer lugar, la de expulsar del campo pedagógico el saber producido por los docentes, –como ha estudiado en profundidad Gabriela Diker–, a través de una serie de regulaciones establecidas desde el campo experto de las ciencias de la educación que será quien se adjudique finalmente la función hermenéutica.

¿En qué lugar nos encontramos hoy? Podríamos afirmar que esas consecuencias se han exacerbado, atravesadas por nuevos discursos que “batallan” por el campo educativo.

Una serie importante de diagnósticos vienen señalando la *despedagogización* del campo de la reflexión educativa. Estos diagnósticos, provenientes de autores disimiles y de distintas latitudes, acuerdan

5. Sigo aquí algunos de los planteos realizados por Gabriela Diker en la conferencia “El sinuoso itinerario de la Pedagogía en la Argentina. Un balance incómodo pero necesario”, desarrollada en el marco de la V Semana de la Pedagogía y I Semana internacional de la pedagogía, “La pedagogía en cuestión: un balance latinoamericano (Colombia, Argentina, México y Brasil)”, octubre de 2020.

en señalar la pérdida de la capacidad de las teorías pedagógicas para dotar de sentido —o mejor de un sentido compartido— a la educación a los ojos de los actores sociales, así como el abandono de la capacidad de intervención de la pedagogía en su dimensión práctica.

Voy a revisar algunos de ellos.

Carlos Noguera y Gustavo Parra, refieren a un debilitamiento de la pedagogía y a un impasse de la educación en su concepto moderno, aquel que se fundamentaba en el “reconocimiento de la precariedad de nuestra condición inicial al nacer, en nuestra necesidad más o menos prolongada de otros para nuestra supervivencia, en nuestra capacidad de perfeccionamiento” (2015, p. 74). El centramiento en el aprendizaje viene relegando a un lugar marginal a la propia palabra “educación” y con ella a la intervención que supone necesariamente toda acción educativa, “el entusiasmo contemporáneo en las libertades, la mirada ingenua sobre el interés del sujeto, sobre su autonomía y sus derechos (casi naturales) forman parte del bloqueo de la educación, pero a la vez, constituyen los fundamentos de la tentativa actual de una forma de gobierno que podríamos calificar, siguiendo a Foucault (2007), de neoliberal” (Noguera; Parra, 2015, p. 75). Esta centralidad del aprendizaje, que debe leerse en el marco del proceso de *educacionalización o pedagogización social* contemporánea⁶, ha producido no solo una dispersión y multiplicación de discursos calificados como pedagógicos, sino la proliferación de “expertos” que se adjudican algún saber sobre la cosa educativa (couches ontológicos y neurocientistas ocupan el podio del rating, pero también economistas, comunicadores y especialistas

6. Un concepto relacionado con la expansión cuantitativa y cualitativa de la intervención educacional y pedagógica en la sociedad moderna. Noguera y Parra relacionan esto con las formas de gobierno propias del neoliberalismo, que funciona a través del aprendizaje, o mejor, de una condición del ser humano definido como “aprendiz permanente” y que logra a través de una compleja estrategia de saber-poder que un conjunto significativo de asuntos relacionados tradicionalmente con la acción de Estado (trabajo, salud, ciudadanía, etc.) sean considerados como “problemas de aprendizaje” (Ibidem, p. 76).

en emociones de todo tipo y color). Así, la distribución de las voces autorizadas pareciera haber dejado al campo pedagógico sin afuera, invadido por saberes –comunicacionales, relacionales, gestionarios– habidos de ofrecer soluciones protocolizadas.

Podríamos pensar que la situación excepcional vivida durante los años de pandemia puso en evidencia la necesidad de la producción de conocimiento pedagógico y del acompañamiento y la intervención de los educadores. Sin embargo, nos encontramos con que la misma agudizó ciertos diagnósticos y prácticas laudatorias del “autoaprendizaje”, anticipando la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos, con “ambientes de aprendizaje” electrónicos y sin tiempos programados – “justo-a-medida” del usuario–.

Estanislao Antelo habla de “abstencionismo pedagógico”, y recorre una historia de largo plazo para ubicar y entender la situación a la que arriba el discurso pedagógico. Luego de Rousseau⁷ hay una batalla desenfadada por liberar a los estudiantes de toda constrictión, lo que es lo mismo que decir de toda pedagogía.

la enseñanza descafeinada que parece reinar por todas partes aspira a retirar de la escena pedagógica la intromisión educativa, ese gesto amoroso que consiste en darle a algo a quien no lo ha perdido. En su lugar proliferan intentos sentimentaloides y antipedagógicos que afirman poder amar a los niños y a los jóvenes sin transmitir una pizca de conocimiento [...] educar parece haberse convertido en una serie de actividades soft, la innegable cobardía de esas prácticas nos libera de la tarea siempre hercúlea de poner a circular signos entre quienes nunca lo han solicitado. Absortos vemos desfilar frente a nuestros ojos a cientos de escuchadores y adecuadores profesionales prestos a repartir las dosis indicadas de afecto faltante. Allí donde no hay enseñanza florecen científicos de la educación que se jactan de haber

7. Luego de Descartes, de Rousseau y de Bourdieu, dirá Bellamy en *Los desheredados*, recorriendo los derroteros de estos discursos en la modernidad.

aprendido a gestionar y a motivar a la tropa supuestamente desmotivada o psis desocupados que balbucean malestares docentes y repiten la palabra “subjetividad” hasta vaciarla de significación”. (2014, p. 84)

Esta fascinación por el destinatario escolar –“su majestad el niño”–, no es otra cosa que el abandono de la enseñanza. Algo que también ha advertido François Bellamy cuando afirma que “el proyecto que se nos propone es el de no cargar sobre las espaldas de nuestros sucesores ese fardo caduco que el pasado deja caer sobre nuestras libertades nuevas. A partir de ahora, hay que actuar de modo que cada niño pueda, para crear su propio camino personal, producir su propio saber” (2018, p. 19).

Es en este sentido que estos autores vuelven sobre la necesidad de la transmisión, no solo porque sin ella se socaba nuestro propio oficio, sino porque –y fundamentalmente– se juega allí, la voluntad política de volver disponibles las herencias y de hacernos cargo de la selección de la misma. Y eso es/era lo propio de la pedagogía.

Entonces, frente a la hegemonía del aprendizaje, y a la desvalorización de la enseñanza lo que se opone es el imperativo de la transmisión. La persistencia al mismo tiempo que la fragilidad de un acto donde –como también nos ha enseñado Philippe Meirieu– el que decide siempre es el otro.

Finalmente, dos autores belgas, Simmons y Masschelein (2014, p. 99) lo dicen de esta manera,

La creencia en la tradición y en la transmisión ha sido reemplazada por la creencia en el poder creativo del individuo y en el carácter único del aprendiz [...] en tanto que institución moderna del siglo XIX la escuela ponía algo sobre la mesa, pero en el mismo movimiento ponía también un manual de instrucciones junto a ese algo. Los ambientes contemporáneos de aprendizaje rebosan de manuales e instrucciones, pero no hay nada sobre la mesa.

Volvemos entonces a nuestro planteo inicial, la pedagogía lidia desde sus inicios entre la transmisión de unos saberes y unos saberes sobre la transmisión hechos de reglas e instrucciones que hacían perdurar esas prácticas y recrearlas (Serra, 2010, p. 77). Hoy pareciéramos tener –como ha afirmado Gabriela Diker–, prescripciones sin pedagogía. Una proliferación de “expertos” de todo tipo autorizados a ofrecer soluciones a los problemas educativos, sin un ápice de pedagogía.

¿Qué puede ofrecer la pedagogía sin caer en la salida nostálgica o en la fascinación por la innovación que se proclama desde derechas e izquierdas?

2. Recuperar ¿qué Pedagogía?

Voy a plantear algunas afirmaciones formuladas en términos de prescripciones y que creo necesarias para ubicar a la pedagogía en la disputa por la cuestión educativa.

1. Frente a la despedagogización de la reflexión educativa, se hace necesario volver a pensar la tensión entre la descripción y la prescripción presentes en la forma misma del saber pedagógico. Gabriela Diker (2007, p. 152) lo expresa de esta manera:

[el] carácter normativo constituye uno de los elementos centrales de la identidad de la pedagogía como disciplina y es, en gran medida, lo que permite sostener su existencia académica más allá de su baja jerarquía epistemológica respecto de otros campos de saber. Mientras la educación siga ocupando un lugar central en las agendas políticas y mientras la percepción social del funcionamiento de las escuelas siga capturada por el signo del deterioro [...], seguirá siendo necesario sostener en funcionamiento un campo de “conocimiento experto” sobre la educación capaz de decir qué hay que hacer frente a la crisis educativa. De más está decir que esto no significa que las explicaciones, normas y prescripciones producidas en el campo de conocimiento experto, traducidas muchas veces en política educativa -o a la

inversa- resulten efectivamente eficaces en su pretensión de mejorar la enseñanza escolar; significa simplemente que esa pretensión es lo que define su sentido.

Las reglas/instrucciones que ofrece la Pedagogía siempre serán precarias, provisorias e insuficientes, pero en ellas se juega el carácter político de la educación, esto es, unos fines, intenciones, ideales que atraviesan su misma forma y contenido. No deberíamos entonces abandonar esa normatividad ni como forma de pensamiento, en el debate por el hombre “a formar” –y no desconocemos las discusiones profundas alrededor de este universal, pero necesitamos señalar la dimensión de completamiento presente en la reflexión pedagógica moderna y sobre la cual hay que poder pensar–, ni frente a la necesidad de inscripción, de institución de los nuevos al mundo.

Es este el sentido que encontramos en esa bella cita de Castoriadis,

El objetivo de la pedagogía (me refiero, evidentemente desde el punto de vista normativo) es ayudar al recién nacido -ese monstruo deseante y soñador- a volverse un ser humano. El fin de la paideia es ayudar a ese manojo de pulsiones e imaginación a volverse un antropos. Yo doy aquí a la expresión ser humano, antropos, su sentido de ser autónomo, lo que podría decirse, un sujeto capaz de gobernar y ser gobernado. (Castoriadis, 1988 en Frigerio, 2005, p. 24)

La pedagogía lidia entonces con la fabricación, con esto que Frigerio llama el *obraje* y lo político que en ello se despliega.

2. En línea con el punto anterior, se vuelve necesario ubicar a la enseñanza en clave de “oficio”. La noción de oficio remite a la perspectiva del “saber hacer” y “producir algo” e implica recuperar el componente artístico de la tarea, la “obra” producida. Es cierto, que, en la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los

procesos o condenada por su exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en los estudios recientes sobre la formación de profesores (Antelo; Alliaud, 2011). Pensar la enseñanza como oficio implica asumir el ideal de fabricación presente en ese trabajo de transformación de los otros que es el trabajo del educador. Operación que como dijimos es política, y que se vuelve necesaria, “no solo para localizar y restituir la legitimidad crecientemente amenazada del profesorado a partir del reconocimiento de la importancia vital del saber que se produce cada vez que se transmite, sino a liberar el terreno para la puesta en circulación de ese otro saber capaz de inyectar vida al acto educativo, un saber que es el oxígeno mismo de la cosa pedagógica y que no es otra cosa más que un saber sobre la transmisión misma” (Antelo, 2014, p. 99). Sin duda pensar en clave de oficio requiere recuperar un saber que no circula lo suficiente, el saber pedagógico producido por los propios educadores.

3. La Pedagogía debe interrogar sus conceptos. Y esto por varias razones. Primero porque como nos enseña Graciela Frigerio, “nuestros oficios requieren de conceptos, no se contentan con intuiciones [...] los conceptos ofician de andamios sobre los que, de a ratos, podemos trabajar. Y también de continentes (de los que es bueno considerar que eventualmente se pueden dejar atrás en busca de otros territorios teóricos)” (Frigerio, 2018, p. 32). Pero además, porque como afirma Carlos Noguera, “el proceso de mundialización -intensificado en la llamada globalización neoliberal durante las últimas décadas del siglo XX- tendió a borrar las diferencias conceptuales presentes en el campo del saber pedagógico a favor de un discurso más o menos homogéneo, que se expresa hoy en los conceptos de “sociedad del aprendizaje”, “aprendizaje a lo largo de la vida”, “educación permanente” o “educación por competencias” (2012, p. 208).

De allí que señala la importancia de visibilizar la pluralidad de sentidos involucrados en el saber pedagógico moderno. Decimos nosotros, de volver a ubicar aquellos conceptos que operan como “claves” en las prácticas educativas, revisar sus sentidos, historizar-

los, interrogarlos: la transmisión, la autoridad, la igualdad, la libertad, la formación, el lazo social, el vínculo intergeneracional, la utopía. El diálogo con la filosofía, la teoría política, la antropología, el psicoanálisis pueden ayudarnos en esta tarea.

4. Frente a la circularidad generalizada de los discursos “actuales” sobre lo educativo y lo pedagógico (Aguirre Lora, 1997) se hace necesario recuperar a los clásicos. Nos dice María Esther Aguirre Lora, los clásicos, permiten

recuperar la memoria de la práctica de un oficio, de una profesión y también de un campo disciplinario, memoria que nos habla de los motivos de su inauguración y de sus olvidos [...] leídos como paradigmas fundadores de la disciplina, al permitirnos reconstruir nuestro legado disciplinario –la configuración de nuestros gestos, de nuestro lenguaje–, le dan a nuestro oficio consistencia y horizonte, dotando con nuevos significados, fundamentalmente, con contenidos, nuestros discursos y nuestras prácticas. (1997, p. 30)

Y en este mismo registro, se hace necesario discutir el modo como nos posicionamos en relación a lo “nuevo” que atraviesa las prácticas educativas: nuevas tecnologías, nuevas subjetividades, nueva normalidad, nuevas enseñanzas, entre múltiples “nuevos”.

Giorgio Agamben sostiene que la contemporaneidad es “una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfasaje y un anacronismo. Aquellos que coinciden plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella” (Agamben, 2008). El contemporáneo es entonces aquel que “dividiendo e interpolando el tiempo, está en grado de transformarlo y de ponerlo en relación con los otros tiempos, de leer de modo inédito la historia, de “citarla” según una necesidad que no proviene en

algún modo de su arbitrio, sino de una exigencia a la cual no puede no responder. Es como si aquella invisible luz que es la oscuridad del presente, proyectase su sombra sobre el pasado y éste, tocado por ese haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora” (Agamben, 2008). La historia y la mirada etnográfica se nos vuelven aquí fundamentales.

5. Revisar y discutir la noción de pedagogías “críticas”. Si entendemos al pensamiento crítico como aquel que “produce un tipo de verdades definidas no por su procedencia sino por sus efectos: efecto de trastorno de las coherencias dadas, de rectificación, de torsión sobre los enunciados dados hasta entonces como válidos y estructurantes” (Lewkowicz, 1999, p. 185) será necesario revisar los postulados de las llamadas “pedagogías críticas”, en su capacidad de producir efectos e intervenir sobre la realidad (Serra, 2011). Esto implica abandonar la noción de pedagogía crítica ligada a una colección de enunciados ya pensados –que han funcionado como verdaderos “direccionadores” de las prácticas, sean estas curriculares, áulicas, pedagógicas, etc.–; y asumir la crítica como la acción y el efecto mismo del pensar, como la condición misma del pensamiento. Quizás hoy un pensamiento crítico sea no aquel que se enfrenta a las herencias para destituir las –y estoy pensando aquí en las tradiciones anti institucionalistas propias de la pedagogía crítica de los años 70–, no aquel que las profana, sino el que trabaja sobre la reposición de sus sentidos y su potencia⁸.

6. Pensar pedagógicamente lo común. En una época caracterizada por la exhibición del “yo”, por el reinado del individuo que se hace a sí mismo, por la colonización de lo público por lo privado, por la multiplicación de identidades particulares y por la proliferación de movimientos que proclaman en nombre de la “libertad” la no intervención educativa (el derecho a no ser educado), tenemos la responsabilidad de pensar pedagógicamente la cuestión de lo común. Desde la pedagogía la pregunta es cómo oponer a ese desborde del yo una imagen compartida del mundo.

8. En términos de Antelo sería pensar los efectos inesperados de habernos liberado de las tradiciones y las herencias.

Ahora bien, una de las grandes controversias a las que se enfrenta el pensamiento pedagógico es como evitar en nombre de lo común sostener relaciones de dominación que nieguen y excluyan identidades y culturas, al mismo tiempo que evitar que en nombre de la oposición a lo común se sostengan –como dicen Diker y Frigerio, “atrincheramientos identitarios”.

Bellamy (2020, p. 174) lo expresa de este modo,

El trabajo de la educación tiene justamente este elemento de decisivo: al mismo tiempo que hace crecer la libertad de aquellos que aprenden, también suscita la conciencia de ese vínculo común [...] Esta es la razón por la que creo que el modelo del multiculturalismo que hemos querido imponer a nuestras sociedades, no tiene futuro. Hay, evidentemente, un lugar, en nuestros países, en nuestras sociedades, en nuestras culturas, para la libertad, para la singularidad de cada persona con su historia, con sus talentos y su sensibilidad. Pero lo que hace de esta singularidad un enriquecimiento es la posibilidad del diálogo, que viene de una cultura común.

La promoción de un modelo de educación y de escuela “a medida” del público, aun en nombre de una demanda de democratización, viene abonando el abandono de una mirada sobre lo común (Dussel, 2018). En este sentido es importante señalar que no entendemos lo “común” como sinónimo de homogéneo, como un espacio aplanado o cerrado, sino que su construcción es siempre la permanente elaboración política de un conflicto.

Ahora bien, en la educación (no solo en la escuela) se juega como sabemos aquello que Rancière llama “la división de lo sensible”, esas operaciones de distribución y de inscripción que definen como los cuerpos hacen *comunidad*, que lugares tienen asignados, quien tiene capacidad para ver y decir, ese reparto siempre litigioso define las formas de lo común (lo que se pone en común y lo que nos divide). Entonces, en un mundo en el que se han agudizado las desigualdades

renunciar a “una distribución de reconocimiento y conocimiento que se oponga a la producción y reproducción de los sin parte, aun cuando se arrope de lo políticamente o pedagógicamente correcto, sería un modo de designar el abandono de toda ética” (Frigerio, 2007, p. 25), al mismo tiempo que liberar el camino para que los “comunes” sean impuestos por el mercado, las familias y las modas de turno.

7. Finalmente, se ha vuelto urgente, defender la escuela. La crítica antiescolar que se despliega desde el origen mismo de la escuela, encuentra renovadas fuerzas desde la retórica de la virtualización de la educación y los diagnósticos de lo post-escolar.

Ahora bien, ¿Qué escuela defender?

Jan Masschelein afirma que la noción de “pedagógico” debe entenderse desde la figura del “pedagogo” y el nombre de “pedagogía”, no de “paideia”. Lo pedagógico en esencia tiene que ver con la “escuela” (antes que con la enseñanza).

El espacio-tiempo en el cual se mueve y se encuentra el pedagogo es, principalmente, el espacio-tiempo intermedio entre el hogar y la escuela, **el umbral de la escuela**, entre bastidores y en la parte posterior de las aulas. El pedagogo guía, lo que a la vez suaviza, por así decirlo, la exposición del niño (al tiempo que se expone él mismo), pero también lo apoya y lo sostiene (ansioso y curioso) para que entre a la escuela. El pedagogo permanece en la escuela para cuidar de que siga siendo una escuela (y ese “amor” del maestro por el niño sigue siendo el apropiado, así que el niño sigue siendo un pupilo). [...] El pedagogo se relaciona con un viaje al exterior, que consiste en abandonar el lugar de nacimiento (el latín *nasci* se asocia con la noción de “naturaleza”). (2015, p. 104, Énfasis del autora)

Quisiera tomar esta idea de *umbral* para pensar esta defensa de la escuela. Hay una obra de un artista argentino llamado Leandro Erlich que se llama “El aula”. Se trata de un artista que apela a escenas o lugares cotidianos desafiando los límites entre realidad y ficción, cuestionando

a través de la imagen las bases perceptivas de la realidad. En el caso de “El aula”, los espectadores se ubican en un espacio que se modela con asientos para que coincidan con los que se ven detrás de un vidrio espejado gracias al cual los espectadores se ven dentro de un salón de clases.

“El aula” formó parte de una exposición que se tituló “Liminal”⁹. Justamente la voz latina *limen* significa umbral, un límite, una frontera entre una cosa que se ha ido y otra que está por llegar. Un sitio donde no se está ni en un lado ni en el otro. En la antropología, la liminalidad alude a un estado de tránsito que se produce en determinados ritos de pasaje. Y umbral también es “lo que está primero”, el comienzo, el principio de un proceso, una secuencia. Los umbrales definen ingresos, transgresiones, fronteras; se constituyen en continentes y marcos, pudiendo ofrecer efectos protectores o de oscuridad atrapante (Frigerio, 2018).

Entonces, ¿Puede ser la escuela pensada como un umbral? ¿Si es así, hacia donde nos lleva? ¿No es muchas veces ese umbral el sitio que permita atravesar la propia historia, las filiaciones familiares habilitando el pasaje hacia otras filiaciones? Los umbrales son muchas veces sitios de encuentro. ¿Qué pasa entonces cuando son infranqueables? ¿Quién habilita o no las entradas? ¿Qué sucede cuando la escuela reproduce la transmisión genealógica de las desigualdades sin habilitar ese umbral a otras filiaciones? ¿Es posible interrumpir esas transmisiones y habilitar otras?

En las imágenes que encontramos de esta obra, los cuerpos y los objetos invitan a pensar también en un umbral entre tiempos: un pasado y un presente que parecen interceptarse. Podemos reconocer la historicidad de ese espacio que parece abandonado, o al menos en desuso. Cuadros torcidos, mapas raídos, sillas rotas, un pizarrón

9. Liminal fue la primera exposición antológica del artista en el continente americano, que reunió una selección de 21 piezas e instalaciones de gran tamaño, producidas desde 1996 y seleccionadas por el curador Dan Cameron. Durante el año 2019, se convirtió en la exposición más visitada en la historia del Museo de arte latinoamericano de la ciudad de Buenos Aires (Malba).

a medio borrar, polvo sobre los muebles, un reloj detenido. Sin embargo, hay cuerpos que todavía la habitan, viejos y nuevos, pasado y presente, lo por-venir y cierta tradición conviven en ella.

Muchas veces cuando desde la pedagogía miramos el aula, incluso cuando la historizamos, lo hacemos desde una concepción lineal del tiempo. De allí un diagnóstico frecuente que afirma que las escuelas “se resisten”, no pueden “adaptarse” a los tiempos digitales, a la “novedad”. Lejos de estas afirmaciones, si miramos las aulas vemos que en ellas coexisten prácticas, artefactos, personas, saberes, tecnologías que portan distintas temporalidades, que tienen una historia y que establecen distintas relaciones con el tiempo. Como nos ha enseñado Inés Dussel, esas múltiples temporalidades dan forma al aula, por lo que se hace necesario construir una mirada más compleja sobre ella, sobre los objetos y sujetos que la componen, sus interacciones y su devenir.

Para pensar esta idea me interesa recuperar la noción de montaje del historiador del arte Georges Didi-Huberman (2013, p. 5),

[...] el montaje escapa a las teleologías, hace visibles las supervivencias, los anacronismos, los encuentros de temporalidades contradictorias que afectan a cada objeto, cada acontecimiento, cada persona, cada gesto. Entonces el historiador renuncia a contar “una historia” pero, al hacerlo, consigue mostrar que la historia no es sin todas las complejidades del tiempo, todos los estratos de la arqueología, todos los punteados del destino.

Construir saberes sobre lo escolar en esta clave, nos permite separarnos del discurso de la “novedad” y darle más peso a la noción de devenir. Entonces, me parece que la escuela “a militar” “a defender” es una escuela siempre por hacerse, siempre reconfigurándose, Inés Dussel dice una escuela más “precaria” nunca fija e inmóvil, y por eso mismo, por esa fragilidad “digna de cuidarse y apreciarse”. Esa noción nos invita a tener una mirada más desordenada y conflictiva de lo que la escuela es, fue o puede ser. Podemos pensar que

las escuelas requieren un rediseño, que han sido demasiado persistentes en sus tradiciones, que deberán adecuarse “ahora sí”, como si hubieran sido potentes máquinas más o menos inmutables o pensarlas siempre en movimiento, que “en su larga genealogía la escuela se ha modificado y reconvertido, ha absorbido muchas y múltiples demandas, ha fagocitado cambios hasta atenuarles su carácter disruptivo, y ha ido así consolidando su carácter multidimensional y tensionado” (Soutwell, 2020, p. 169).

Y podríamos afirmar que esta idea de fragilidad, de estar siempre haciéndose, de asentarse más sobre la idea de “devenir” que sobre la idea de algo acabado e inmóvil, forma parte también de una concepción de la pedagogía en tanto disciplina. Un discurso pedagógico, (menos omnipotente y demiurgico de lo que pensó el mundo moderno) de estar siempre haciéndose, de asentarse más sobre la idea de “devenir” que sobre la idea de algo acabado e inmóvil. Y quizás esto sea su marca del origen, de ese lidiar de la pedagogía entre el pensamiento y la intervención, entre la reflexión y la práctica, entre la voluntad de dominio y la libertad del otro.

Este es el sentido que le otorga Philippe Meirieu (1998, p. 92) y con el que quisiera cerrar la exposición:

El discurso pedagógico es por definición y lo ha sido en toda su tradición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el seno de su propósito; porque solo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, esa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella [...] la pedagogía es proyecto, está sostenida sobre una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican. Es una esperanza activa del hombre que viene.

Un discurso irreductible a una ciencia. Un discurso que implica proyecto y por ende y necesariamente una disputa que deberemos dar por una idea de futuro a construir.

Referencias

AGAMBEN, Giorgio. **¿Qué es lo contemporáneo?** 2008. Disponible en: <https://bit.ly/3WJIwbF>. Acceso en: 01 set. 2023.

AGUIRRE LORA, María Esther. **Caleidoscopios comenianos I**. México: Unam, 1997.

ANTELO, Estanislao. Problemas pedagógicos. *In*: ANTELO, Estanislao. **Padres nuestros que están en las escuelas**. Rosario: Homo Sapiens, 2014.

ANTELO, Estanislao; ALLIAUD, Andrea. **Los gajes del oficio**. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique, 2009.

BELLAMY, François-Xavier. Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 33, n. 2, p. 169-178, 2021.

BELLAMY, François-Xavier. **Los desheredados**. Por qué es urgente transmitir la cultura. Madrid: Encuentro, 2018.

CARLI, Sandra. Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. *In*: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). **Educación: ese acto político**. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

CARLI, Sandra. Pedagogía y Ciencias Sociales. Herramientas teóricas para abordar la cuestión del conocimiento en la universidad pública. *In*: HILLERT, Flora; AMEIJERAS, María; GRAZIANO, Nora (comps.). **La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión**. Reflexiones de un encuentro. UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Investigación y Posgrado, 2011.

DIDI HUBERMAN, Georges. Cuando las imágenes tocan lo real. *In*: DIDI HUBERMAN, Georges; ARNALDO, Javier; CHÉROUX, Clé-

ment. **Cuando las imágenes tocan lo real**. Buenos Aires: Circulo de Bellas Artes, 2018.

DIKER, Gabriela. Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. **Revista Colombiana de Educación**, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, n. 52, 2007.

DUBET, François. **El declive de la institución**. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUSSEL, Inés. Sobre la precariedad de la escuela. *In*: LARROSA, Jorge (ed.). **Elogio de la escuela**. Buenos Aires: Miño y Davila, 2018.

FRIGERIO, Graciela. En la cinta de moebius. *In*: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela. **Educuar**: ese acto político. Buenos Aires: Del estante, 2005.

FRIGERIO, Graciela. Ensayos para volver pensable el oficio. *In*: FRIGERIO, Graciela; KORINFELD, Daniel; RODRÍGUEZ, Carmen. **Saberes de los umbrales**. Los oficios del lazo. Noveduc-Ensayos y experiencias, 2018.

FRIGERIO, Graciela. Grulp. *In*: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). **Educuar sobre impresiones estéticas**. Buenos Aires: Del Estante, 2007.

LEWKOWICZ, Ignacio. **¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez**. Buenos Aires: Lumen, 1999.

MASSCHELEIN, Jan. ¿Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño)? **Pedagogía y Saberes**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, n. 43, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes, 1998.

NOGUERA, Carlos. **El gobierno de la educación**. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre, 2012.

NOGUERA, Carlos; PARRA, Gustavo. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). **Pedagogía y Saberes**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, n. 43, 2015.

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. **Epistemología de la pedagogía**. Cali: Ediciones Educación y Pedagogía, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **El inconsciente estético**. Buenos Aires: Del Estan-
te Editorial, 2005.

SERRA, María Silvia ¿Cuánto es una pizca de sal? *In*: FRIGERIO, Graciela;
DIKER, Gabriela. **Educar: saberes alterados**. Buenos Aires: Del estante, 2010.

SERRA, María Silvia. La pedagogía como efecto del pensamiento. *In*: HI-
LLERT, Flora; AMEIJEIRAS, María GRAZIANO, Nora (comps.). **La
mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cues-
tión**. Reflexiones de un encuentro. UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
Secretaría de Investigación y Posgrado, 2011.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la escuela**. Una
cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

SOUTWELL, Myriam. Oficios terrestres, o del sostenimiento de la esco-
laridad entre virtualidad y territorio. *In*: DUSSEL, Inés; PULFER, Darío;
FERRANTE, Patricia. **Pensar la educación en tiempos de pandemia**.
Buenos Aires: Unipe, 2020.

SUASNABAR, Claudio. Ciencias de la educación. *In*: FIORUCCI, Fla-
via; BUSTAMANTE, José. **Palabras claves en la historia de la educación
argentina**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe: Editorial
Universitaria, 2019.

**PARTE III.
DIDÁTICA, FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
E INSURGÊNCIAS**

CAPÍTULO 7. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA AGENDA DE LUTA E DE PESQUISA¹

Júlio Emilio Diniz-Pereira

*Os homens [sic] fazem sua própria história,
mas não da forma como desejam;
eles não a fazem em circunstâncias escolhidas por eles mesmos,
mas sob circunstâncias diretamente encontradas,
dadas e transmitidas pelo passado.*

Karl Marx (1852)²

Introdução

O XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (En-dipe), por meio da Sessão Especial 5, intitulada “Didática, escola pública e democracia: uma agenda de pesquisa”, nos convida a refletir sobre o papel das instituições escolares públicas na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática no Brasil e como a pesquisa educacional e, mais especificamente, a pesquisa sobre docência e formação de professoras/es³, participaria desse processo.

1. Este capítulo de livro trata-se de uma versão revisada e atualizada do artigo publicado na *Revista Cadernos de Pesquisa* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), v. 29, n. 1, 2022, com o título “Capitalismo global, neoliberalismo e ‘pós-modernidade reacionária’: a educação como mercadoria e os contextos atuais da formação de professoras/es da escola pública”.

2. Marx, Karl. *The 18th Brumaire of Louis Bonaparte*. New York: International Publishers, 1963, p. 15.

3. Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste capítulo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que me referir às/aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es.

Sabemos que não atingiremos a democracia plena em nosso país sem uma escola pública que garanta o direito a uma educação de qualidade para todas as crianças e pessoas jovens, adultas e idosas. E um dos sujeitos diretamente envolvidos na garantia desse direito é justamente a/o professora/professor que trabalha na escola pública. A ela/ele, devem ser dadas as condições de trabalho necessárias (o que inclui uma remuneração digna) para a realização de sua tarefa. Além disso, uma das diversas dimensões relacionadas a esse fenômeno é a formação acadêmico-profissional⁴ (Diniz-Pereira, 2008) e o desenvolvimento profissional (Diniz-Pereira, 2019) dessa/desse docente.

Neste capítulo, discutirei muito brevemente três contextos atuais em que acontece a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária”. Estas são temáticas altamente complexas e uma discussão exaustiva delas ultrapassaria em muito os objetivos deste texto. Dessa maneira, o propósito deste capítulo é analisar brevemente essas três conjunturas atuais a fim de compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professores no Brasil, bem como as políticas docentes⁵ nesse país nos últimos anos – com foco na aprovação da BNC-Formação, em 2019.

4. Proponho a utilização desse termo em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso do termo “formação inicial” pela literatura da área é o fato de que a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura). Portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual discordo), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos – ideia que, obviamente, eu não me oponho a ela (ver Diniz-Pereira, 2008).

5. As “políticas docentes” são formadas pelo conjunto de políticas educacionais voltadas especificamente às/aos professoras/es. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 11-12), elas são “políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar

1. Capitalismo global, neoliberalismo e “pós-modernidade reacionária”

1.1 “Globalizações”

Muitos estudiosos de diversas áreas acadêmicas de todo o mundo discutem, há algum tempo, fenômenos associados à globalização e seus impactos sobre diferentes setores da sociedade. Intelectuais como Anthony Giddens, Boaventura Sousa Santos, Eric Hobsbawm, Manuel Castells, Naomi Klein, Paul Hirst, Stuart Hall, William Robinson e muitos outros, ao assumirem posições políticas distintas nesse debate, contribuem para a análise desses fenômenos altamente complexos. De fato, “[a] globalização tem muitas caras” (Stromquist; Monkman, 2000, p. 4). Embora ela seja tradicionalmente discutida apenas por meio das lentes da economia, alguns acadêmicos também abordam as dimensões sociais, políticas e culturais da globalização.

Ao analisar não apenas as questões econômicas, mas também os aspectos políticos e ideológicos da globalização, McLaren (2000) prefere conceber esse fenômeno como a dominação capitalista em escala global. Com base nas ideias de William Robinson, ele afirma que, em termos políticos e ideológicos, a globalização tem sido principalmente entendida como “capitalismo global”. Isso parece corroborar com aquilo que previu Karl Marx e Friedrich Engels, em 1848, quando eles escreveram a primeira edição de *O Manifesto Comunista*. Eles afirmaram:

A burguesia tem necessidade de expandir constantemente o mercado para seus produtos por toda a superfície do globo. Eles devem ir para todos os lugares, estar em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares. (Marx; Engels, 1964, p. 63)

na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. [...] Da mesma maneira, as políticas docentes são relacionadas às demais políticas públicas educacionais e, em especial, às políticas de financiamento da educação”.

Embora reconheça que a globalização dos mercados financeiros é algo bastante real, Pierre Bourdieu defende a ideia de que “a globalização é acima de tudo um mito para a busca de uma justificativa” (1998, p. 34). Assim, para o autor, a globalização “é um mito, no sentido mais forte da palavra, um discurso poderoso para justificar estratégias patronais para explorar os trabalhadores de forma mais eficiente (baixos salários, sem benefícios, trabalho flexível, o que significa trabalhar no período noturno, nos finais de semana, em horários irregulares)” (Bourdieu, 1998, p. 34). “É a principal arma na batalha contra as conquistas do estado de bem-estar”, escreveu o sociólogo francês (Bourdieu, 1998, p. 34)⁶.

McLaren analisa, então, as lógicas por trás de uma ideologia tão poderosa. Ele critica a “lógica culturalista” na conceituação da globalização que reduz seu significado a uma “padronização de *commodities*”, ou seja, “[a]s mesmas roupas de grife que aparecem nos mesmos *shopping centers* em todo o mundo” (McLaren; Farahmandpur, 2001, p. 136). De acordo com McLaren, a globalização é “intrinsecamente ligada à política do neoliberalismo” (McLaren; Farahmandpur, 2001, p. 137). Em resumo, ele afirma que “o conceito de globalização precisa ser reformulado para que se conceda aos temas históricos ou aos atores o potencial de desafiar a hegemonia do capital internacional na defesa da justiça, da solidariedade e da classe trabalhadora” (McLaren; Farahmandpur, 2001, p. 137).

Embora as críticas de Peter McLaren à globalização capitalista sejam cruciais, acho que a posição dele não considera plenamente a complexidade de potenciais “globalizações”. Na minha opinião, é fundamental discutir, por meio de análises críticas, as “globalizações”, no plural, ou seja, as características e potencialidades de movimentos contra-hegemônicos, ao mesmo tempo que desenvolvemos ações concretas locais e globais, em vez de simplesmente convocar as/os professoras/es para lutarem contra a “globalização”, como McLaren sugeriu em seu texto.

6. Para uma discussão mais completa sobre os efeitos das mudanças conservadoras no estado de bem-estar social ver também Clarke e Newman (1997).

Boaventura Sousa Santos, fundamentado no conceito de “hegemonia” de Gramsci, afirma que “não há estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações, e devemos usar esse termo apenas no plural” (Santos, 1997, p. 3). Uma vez que a globalização é um conjunto complexo de fenômenos, é preciso especificar, portanto, o que entendemos por “globalização”. Segundo Stromquist e Monkman (2000, p. 21), “a globalização parece introduzir tendências homogeneizantes, mas também abre espaços para novas identidades e a contestação de valores e normas estabelecidas, muito prejudiciais para a realização da verdadeira justiça social”.

Não há globalização sem localização. Nada é global no início, ou, em outras palavras, nada é originalmente global. Enquanto isso, a localização não é apenas local, mas também global. Santos descreve a complexidade da interrelação entre o local e o global: “Ainda que aparentemente monolítico, esse processo não combina situações e condições altamente diferenciadas e, por isto, não pode ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de tempo, de espaço e de mobilidade” (Santos, 1997, p. 4).

Santos sugere diferentes modos de produção da globalização que dão origem a formas distintas de globalização. A primeira, chamada de “localismo globalizado”, “consiste no processo pelo qual um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” (1997, p. 4). Como exemplos temos a globalização do *fast food* americano ou a transformação do inglês em uma língua mundial. O segundo modo é o chamado “globalismo localizado” que se refere ao impacto das práticas e imperativos transnacionais nas condições locais que são reestruturadas para responder às realidades globais. O desmatamento e a destruição maciça dos recursos naturais para pagar a dívida externa e a etnicização do local de trabalho são considerados por Santos como exemplos de “globalismo localizado”. Em terceiro lugar, temos o “cosmopolitanismo” que também poderia ser chamado de globalização dos estados-nação, das regiões, das classes e dos grupos sociais subordinados ou, simplesmente, a globalização dos

pobres e oprimidos. As atividades cosmopolitas incluem, entre outros, o movimento transnacional por equidade de gênero e as lutas globais dos grupos ambientalistas.

É importante notar que o primeiro e o segundo modos são formas hegemônicas de globalização, enquanto o terceiro é um exemplo de uma forma contra-hegemônica de globalização. Como indicado por Santos (1997, p. 5), “os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo [...] mostram que o que chamamos de globalização é na verdade um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças”. Assim, uma das questões mais importantes nesta discussão tem sido a distinção entre a “globalização hegemônica” e a “globalização contra-hegemônica” ou entre a globalização “de cima para baixo” *versus* a globalização “de baixo para cima”. Por um lado, como Santos (1998, p. 461) aponta, “os processos hegemônicos de globalização provocam a intensificação da exclusão social e da marginalização de grandes massas da população em todo o mundo”. Por outro lado, contra esses processos hegemônicos de globalização, existem comunidades e movimentos populares que tentam combater a exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática, para a construção da vida em comunidade e por alternativas às formas dominantes de desenvolvimento e conhecimento.

De acordo com Santos (1998), os modelos contra-hegemônicos ocorrem na zona rural, bem como em ambientes urbanos e envolvem as pessoas comuns. Em geral, eles são pouco conhecidos porque não falam a língua da globalização hegemônica. Tornaram-se mais evidentes após o colapso dos modelos de transformação social de grande escala. Os direitos à terra, à infra-estrutura urbana, à água potável, os direitos trabalhistas, a equidade de gênero, a autodeterminação dos povos, a biodiversidade e a justiça social são algumas das preocupações da globalização contra-hegemônica. Esses movimentos têm uma grande variedade de relações com o estado – desde relação nenhuma a relações complementares ou de confronto.

Como será discutido no próximo item, a globalização hegemônica, também chamada de “capitalismo global”, está fortemente ligada à ideologia neoliberal de livre mercado que foi imposta em todo o mundo por meio de instituições poderosas como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), o que fez aumentar a disparidade entre ricos e pobres, entre os e dentro dos países de todo o mundo.

1.2 O neoliberalismo

Embora o termo “neoliberalismo” tenha sido amplamente utilizado na América Latina a partir do momento que o “Consenso de Washington” foi apresentado pela primeira vez pelo Banco Mundial, em 1989, como “a fórmula” para promover o crescimento econômico da região, a ideologia em si não é nova. As principais “proposições” apresentadas no documento original do “Consenso de Washington” foram: privatização de empresas estatais; desregulamentação; abertura do mercado ao investimento estrangeiro direto; liberalização do comércio; reforma tributária; disciplina fiscal; e a defesa dos direitos de propriedade (Williamson, 1990). Como se sabe, o referencial teórico de uma das versões mais recentes da ideologia neoliberal vem de um grupo de economistas conservadores que se apoiaram nas ideias do Professor Milton Friedman, da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia em 1976. Esse grupo ficou conhecido como os “*Chicago Boys*”. Essa ideologia foi posta em prática durante o regime autoritário de Augusto Pinochet, no Chile, durante os anos 1970 e 1980, e também inspirou outras administrações conservadoras, como a de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e a de Ronald Reagan, nos EUA, durante os anos 1980, e a de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, na década de 1990.

Como Noam Chomsky (2000, p. 155) nos lembrou: “O neoliberalismo é secular e seus efeitos não devem ser desconhecidos”. Chomsky cita o historiador econômico Paul Bairoch que aponta que

o liberalismo econômico no século XIX serviu como um elemento importante que explica o atraso na chamada industrialização do Terceiro Mundo ou mesmo a sua “desindustrialização”. Além disso, referindo-se ao passado mais recente, Chomsky cita também a influência nociva do FMI na América Latina – o que ele chamou de “a versão de 1950 do ‘Consenso de Washington’ de hoje” (2000, p. 155).

Michael Apple parece concordar que o neoliberalismo não é uma ideologia nova. Apple analisou em seu livro, *Educating the “right” way*, a política de restauração conservadora na educação dos Estados Unidos, no início dos anos 2000. Ele sugeriu que os quatro grupos conservadores – neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários, e a nova classe média – formavam uma aliança complexa e, por vezes, contraditória para estabelecer e desenvolver, naquele período, uma agenda educacional bastante reacionária nos EUA. Segundo o autor, os neoliberais, o elemento mais poderoso nessa aliança conservadora, estavam “profundamente comprometidos com os mercados” e com “a ideia da liberdade como ‘escolha individual’ [...] para fortemente apoiar e promover a mercantilização e privatização da educação” (2001, p. 11). Ele apontou, em seu livro, as diferenças entre o neoliberalismo e o liberalismo clássico. Apple (2001, p. 71-72) escreveu:

Enquanto a característica definidora do neoliberalismo é em grande parte baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico, em particular, do liberalismo clássico econômico, existem diferenças cruciais entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo.⁷

O que é o neoliberalismo, então? Quais são os seus princípios? A ideologia neoliberal defende que, para as empresas maximizarem seus lucros e serem capazes de competir globalmente, a economia deve ser regulada exclusivamente pelo mercado. Como Apple (2001, p. 39) escreveu: “Para os neoliberais, o mundo, em essência, é um grande su-

7. Ele cita Mark Olssen que detalha as principais diferenças entre o neoliberalismo e do liberalismo clássico (ver Apple, 2001).

permercado”. Conseqüentemente, a regra do mercado é caracterizada por um mínimo de intervenção do estado e “desregulamentação”. Expressões como “ideologia de livre mercado” e “estado mínimo” são, muitas vezes, ligadas ao neoliberalismo. Apple (2003, p. 11) enfatiza que o neoliberalismo “representa uma abordagem poderosa para a governança econômica. É extraordinariamente estatista na orientação, com o estado controlando ‘à distância’ e empregando instrumentos políticos e de legislação para criar e proteger as estruturas de controle do mercado em vez de simplesmente ‘liberá-lo’”.

A privatização de todas as empresas públicas e estatais é outro princípio da ideologia neoliberal. Conseqüentemente, para atingir seu objetivo, o neoliberalismo tenta difundir a seguinte ideia: “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim” (2003, p. 38). Em suma, Apple (2003, p. 18), ao citar Robert McChesney, afirma que “o neoliberalismo é, em essência, ‘o capitalismo sem luvas’”.

Pierre Bourdieu argumenta que “a força da ideologia neoliberal é baseada em uma espécie de neodarwinismo social”, isto é, o neoliberalismo valoriza tanto a lógica da competição como “a ideologia da competência” em nossas sociedades. Em termos da concorrência para se conseguir trabalho, por exemplo, Bourdieu (1998, p. 84) afirma que “tende a gerar uma luta de todos contra todos, que destrói todos os valores de solidariedade e humanidade e, às vezes, gera violência”. Bourdieu cita (1998, p. 96) “a individualização dos salários e carreiras com base no desempenho individual e conseqüente atomização dos trabalhadores” como um exemplo do que ele chama de “ideologia da competência”. O autor insiste que o programa neoliberal destrói “as referências coletivas e a solidariedade” (1998, p. 98). A ideologia neoliberal também tenta impor alguns conceitos tais como o de “democracia” e o de “cidadania” e fazer das suas definições as únicas possíveis e aceitáveis. Para os neoliberais, concebe-se a “democracia” como aquilo que Chomsky (1997) chama de “democracia de mercado” – uma “forma de democracia

de cima para baixo” que atende aos interesses do mercado “com o povo reduzido ao papel de ‘espectador’, não participando na arena de tomada de decisões” (Chomsky, 2000, p. 142).

Martin Carnoy, no prefácio de um dos livros de Paulo Freire, levanta a seguinte questão: “O capital globalizado é tão poderoso que o estado estaria fadado a aceitar a agenda neoliberal?” Segundo ele, Freire responderia enfaticamente: “Não!” (Freire, 1997, p. 13). Na visão de Freire (1996, p. 114), o neoliberalismo produziu um discurso pragmático que fala de “uma nova história sem classes sociais, sem lutas, sem ideologias, sem esquerda e sem direita”. Ele chama esse discurso altamente ideológico de “pós-modernidade reacionária”.

1.3 A “pós-modernidade reacionária”

Segundo Paulo Freire, a “pós-modernidade reacionária”, ao anunciar o fim das ideologias e o surgimento de uma nova história, sem classes sociais, portanto, sem interesses antagônicos, sem luta de classes, defende “o fim dos sonhos, das utopias ou da luta por justiça social” (1996, p. 84). Obviamente, Freire critica essa visão fatalista e triunfalista do “fim da história” que proclama que não há futuro para além do capitalismo. Após o Muro de Berlim cair em 1989, Francis Fukuyama, professor da Universidade Johns Hopkins, prematuramente e ingenuamente anunciou o “fim da história”. Ele escreveu: “O que estamos testemunhando não é apenas o fim da Guerra Fria ou a passagem de um período particular da história do pós-guerra, mas o fim da história como tal: isto é, o ponto final da evolução ideológica da humanidade e a universalização da democracia liberal ocidental como a forma final de governo” (Fukuyama, 1989, p. 4). Chomsky criticou fortemente essa ideia afirmando que este é “[o] mesmo ‘fim da história’ [que] foi confiantemente proclamado muitas vezes no passado, sempre de forma errada” (2000, p. 166). Freire (1996, p. 84) acrescentou: “O que precisamos fazer agora, de acordo com esta astuta ideologia, é con-

centrar-se na produção, sem qualquer preocupação com o que nós produzimos; a quem beneficia ou a quem prejudica”.

Pierre Bourdieu parece concordar com as críticas de Freire e também questiona o que ele chama de “uma versão supostamente pós-moderna [...] da ideologia do fim da ideologia” (1998, p. 42). Ele afirma que a visão neoliberal “conseguiu apresentar-se como auto-evidente [...] de que não há alternativa”. A ex-primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher, era conhecida por justificar seu programa neoliberal com a sigla “TINA” para dizer “*There Is No Alternative*” [“Não há alternativa” (ao capitalismo)]. Conseqüentemente, “o neoliberalismo passa a ser visto como algo inevitável” (1998, p. 29). Bourdieu (1998, p. 30-31) explica o seu ponto de vista:

Um conjunto de pressupostos impõe-se como auto-evidente: aceita-se como verdade que a produtividade e a competitividade são o objetivo final e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas. Ou ainda, um pressuposto que é a base de todos: a separação radical entre o econômico e o social.

De acordo com Bourdieu, outro pressuposto importante da ideologia neoliberal é o discurso. Ele sugere que “há um jogo com as conotações e as associações de palavras como flexibilidade, *souplesse*, desregulamentação, o que levaria as pessoas a pensarem que a mensagem neoliberal é uma mensagem universalista da libertação” (1998, p. 31).

Freire responde aos neoliberais que proclamam o fim das ideologias, bem como o fim das classes sociais e da luta de classes, afirmando que é “só é possível destruir ideologias ideologicamente” (Freire, 1996, p. 188). Ele argumenta que “[a]s ideologias de esquerda e de direita ainda estão bastante vivas, mas é necessário que os direitistas defendam que as ideologias já não existem, de modo a aumentar o poder da direita” (1996, p. 84). Freire também responde ao discurso pragmático neoliberal que alega não existir futuro para além capitalismo. Ele escreveu:

O triunfo do capitalismo e a proclamação do fim do socialismo, na verdade, apenas reforça, de um lado, a perversidade do capitalismo e, de outro, mantém vivo o sonho socialista, se ele for purificado, com sacrifício e dor, de sua distorção autoritária. Assim, reafirma-se a dependência necessária entre socialismo e democracia, à luz do fracasso do socialismo autoritário e do mal intrínseco do capitalismo, que é insensível para o sofrimento das maiorias exploradas. (Freire, 1996, p. 136-137)

Freire (1996, p. 137) também afirma que “o sonho das maiorias populares, hoje, é o socialismo como a marca da democracia popular. O ponto fundamental não é acabar com a democracia, mas aperfeiçoá-la; e ter não o capitalismo, mas sim o socialismo, como sua inspiração”. Finalmente, ele insiste que “[f]orjar a unidade entre democracia e socialismo é o desafio que nos inspira [...]. O futuro é um problema, uma possibilidade; ele não é inexorável” (1996, p. 137).

Em consonância com as posições assumidas por Paulo Freire nesse debate, “THEMBA” é um contra-slogan que foi cunhado na África do Sul para dizer “*There Must Be an Alternative*” [“Deve haver uma alternativa” (ao capitalismo)]. Em zulu, a palavra “themba” significa.

Portanto, baseando-se na concepção dialética e não-mecanicista da história assumida por Paulo Freire que, por sua vez, é fortemente influenciada pela visão de Karl Marx, embora o capitalismo global, a ideologia neoliberal, e a “pós-modernidade reacionária” tentem destruir nossas utopias e nossa capacidade de sonhar, modelos críticos de formação de professoras/es (ver Diniz-Pereira, 2007; 2008; 2014; Diniz-Pereira; Soares, 2019) oferecem possibilidades para que o sonho de que “um outro mundo é possível”⁸ ainda esteja bastante vivo! Para Freire, ser utópico “não é ser apenas idealista ou pouco

8. “Um outro mundo é possível” é o lema do Fórum Social Mundial (FSM), que tem sido realizado desde 2001, em cidades do chamado “Terceiro Mundo” como Porto Alegre e Belém (Brasil), Mumbai (Índia), Caracas (Venezuela), Barmako (Mali), Karachi (Paquistão), Nairobi (Quênia) e Dakar (Senegal). O FSM, ao mesmo tempo em que se opõe explicitamente ao neoliberalismo e a um mundo

prático, mas sim praticar o ato de ‘denunciar e anunciar’”, isto é, “uma prática dialógica em que [os líderes e os oprimidos] juntos, no ato de analisar uma realidade desumanizadora, denunciam tal realidade ao mesmo tempo em que anunciam a sua transformação em nome da libertação do homem [sic]” (1985, p. 57).

2. “Um negócio chamado educação”

“Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade” é o título de um livro publicado, em 2004, pelo Professor Jarbas Santos Viera da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nele, o autor denuncia a privatização da educação por meio da adoção de políticas neoliberais no Brasil, a partir dos anos 1990, e as consequências para a precarização do trabalho docente e para a construção das identidades dos professores.

Como se sabe, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, Gats), assinado pelos países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global. A assinatura desse documento aguçou o apetite de grupos econômicos por investimentos lucrativos e rentáveis na área da educação e, mais especificamente, no ensino superior e na formação de professores⁹.

Segundo Oliveira (2009, p. 752), em escala mundial, “o setor de educação internacional movimentou, anualmente, US\$ 2,2 trilhões”. No Brasil, “estima-se que o ensino privado movimentou, por ano, R\$

dominado pelo capital, procura construir uma aliança global contra-hegemônica entre grupos e movimentos progressistas da sociedade civil de todo o mundo.

9. Para uma discussão sobre a privatização do ensino superior no Chile, sugiro a leitura do livro de María Olivia Mönckeberg (Mönckeberg, 2005). Para uma análise sobre os efeitos das ideias neoliberais e das políticas de mercado na educação estadunidense em geral e, mais especificamente, na formação de professores, recomendo a leitura do livro do Professor Kenneth Zeichner, recentemente publicado no Brasil (Zeichner, 2013).

90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB” (Oliveira, 2009, p. 752). Ainda de acordo com esse autor, “de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período” (Oliveira, 2009, p. 752). Ao analisar esses e outros dados apresentados em seu artigo, o autor chega à seguinte conclusão:

Em vista disso, coloca-se a questão: a educação transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria, apresentada em Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital. À luz dos dados aqui apresentados, resta pouca dúvida de que a educação tenha se transformado em importante mercadoria. (Oliveira, 2009, p. 753)

Essas e várias outras transações – como as apresentadas por Oliveira (2009) em seu artigo – revelam, nas palavras desse autor, “o ritmo da expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores” (2009, p. 751).

Outro “mercado” (sic) dentro do ensino superior que cresceu exponencialmente no Brasil, nos últimos anos, foi o da educação a distância (EaD). A taxa de crescimento da EaD no Brasil, concentrada principalmente nas IES privadas – que correspondiam em 2018 a 88,2% do total (Brasil; Inep, 2019) –, foi de impressionantes 808% entre 2002 e 2007. As matrículas nessa modalidade de ensino passaram de 31.712, em 2002, para 838.125, em 2009. Em 2018, a porcentagem de matrículas em cursos de licenciatura a distância atingiu 50,2% do total de matrículas em cursos de formação de professores (Brasil; Inep, 2019). Isto, segundo Giolo (2008), representou um “crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação a distância” e derivou “especialmente do investimento privado na área, que, embora iniciado tardiamente, em

curtíssimo tempo, passou a dominar o cenário, primeiro em termos de oferta (cursos) e, depois, em termos de clientela (matrículas)” (Giolo, 2008, p. 1219-1220).

Conforme constatado pelo mesmo autor, a partir de 2002, a iniciativa privada credenciou-se “de forma avassaladora” para a oferta de EaD no Brasil. Ele explica como isso aconteceu:

A iniciativa privada [...] tendo explorado todos os caminhos da educação superior presencial (os cursos de fácil oferta – bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e tendo já experimentado, ali, os limites da demanda, bateu às portas do MEC, solicitando credenciamento para atuar com educação a distância. (Giolo, 2008, p. 1224)

Sécca e Leal (2009) explicitam a lógica empresarial que está por detrás desse grande interesse da iniciativa privada no Brasil pela educação a distância: “a EaD é capaz de proporcionar redução de custos e aumento de capilaridade para as IES, por permitir atingir um número maior de estudantes por docente via a utilização de recursos tecnológicos” (Sécca; Leal, 2009, p. 145). Ou seja, a garantia de lucros ainda maiores para os “empresários da educação” aumenta bastante por meio de investimentos na EaD.

Os dados divulgados pelo Inep, em 2013, revelaram que o “típico aluno” da educação a distância era do sexo feminino, cursava e frequentava uma instituição privada (Brasil; Inep, 2013).

É inegável que a formação acadêmico-profissional de professoras/es no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. Não é de se espantar, então, que a maioria das/os professoras/es que ensinam hoje em escolas públicas da educação básica seja formada em instituições privadas, não-universitárias e em cursos ofertados no período noturno (Gatti; Barreto, 2009; Scheibe, 2010). Ou seja, “a ampla presença

do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada” no Brasil (Monfredini *et al.*, 2013).

Em 2011, do total de 30.420 cursos de graduação no Brasil, 7.911, ou seja, 26,0%, eram licenciaturas. E, em relação a 2010, observa-se uma diminuição de 0,1% de cursos de formação de professores no país. Nas licenciaturas, verifica-se, também em 2011 em relação à 2010, um decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais nesses cursos. No caso de matrículas em cursos a distância, o crescimento observado equivale a 0,8% para as licenciaturas. Em números absolutos, tem-se, em 2011, 429.549 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância – a maior proporção entre os cursos de graduação no país, ou seja, 43,3% (Brasil; Inep, 2013).

Essa diminuição da oferta de cursos de licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores e o concomitante aumento de matrículas a distância, apesar de ainda pequenos (0,1%, 0,2% e 0,8%, respectivamente), podem indicar uma preocupante tendência no campo: a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professoras/es por cursos de EaD. Gatti e Barreto (2009), em relatório da Unesco sobre as/os professoras/es do Brasil, já expressavam sua preocupação com “a proliferação de cursos de licenciatura a distância” no país. As autoras deixaram a seguinte pergunta no ar: “a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais?” (Gatti; Barreto, 2009, p. 51).

Como se sabe, as instituições privadas de ensino superior têm lógicas de funcionamento muito diferentes das universidades públicas. Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professoras/es em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em “determinações rentistas”, na “busca pela rentabilidade” e fundamentadas no discurso da “sustentabilidade financeira” (ver Monfredini *et al.*, 2013).

Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de professoras/es nessas instituições tenham duração média de três anos (menor

que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação à distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro.

Em razão da gravíssima crise do magistério no país (ver, por exemplo, Gatti; Barreto, 2009; Gatti, 2010; Diniz-Pereira, 2011) e para evitar que suas margens de lucro diminuam, as “universidades-empresas” acionam seus setores “de *marketing*” e “de captação” que atuam juntos para ajudar na “venda de seus produtos”. O primeiro setor é responsável pela produção de materiais de divulgação sobre os cursos e, por meio deles, informam os potenciais candidatos/“clientes” que tais cursos são “apenas de licenciatura” (o que, obviamente, pode parecer pejorativo) e que, com a conclusão desses programas e os respectivos diplomas, podem atuar em outras áreas profissionais que não “apenas o ensino”. A função do setor de “captação” é justamente, de posse desse material, convencer o “aluno-cliente” a fazer/“comprar” tais cursos. Trabalham com a lógica do “aluno-cliente”, segundo a qual, busca-se o menor investimento com o maior retorno possível.

Para finalizar, discutirei brevemente as políticas docentes atuais no Brasil – com foco na Resolução CP/CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – a chamada “BNC-Formação” –, com a intenção de demonstrar que elas também se alinham com as ideologias neoliberais: as lógicas de mercado e a “lógica da competência”.

3. As políticas atuais de formação docente no Brasil: a BNC-Formação e a “ideologia da competência”

Dois anos após o golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista, em 2016, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) reuniu jornalistas, no dia 13 de dezembro de 2018, para anunciar, por

intermédio de uma apresentação oral com uso do PowerPoint^o, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Durante essa apresentação, o público presente foi informado que essa Base se sustentaria em três pilares: o conhecimento, a prática e o engajamento. Tem-se a seguir uma transcrição de um texto do Portal do MEC para a divulgação da proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica:

No eixo conhecimento, o professor **deverá dominar** os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor **deve planejar** as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, **competências e habilidades** previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com o seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também **deve participar** da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar. (grifos meus)¹⁰

Além da natureza prescritiva do texto, evidenciada por meio da recorrência do uso do verbo “dever”, chama a atenção que, segundo a “proposta” (sic), o professor terá também que se comprometer “com o seu próprio desenvolvimento profissional”! Ou seja, o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar,

10. Disponível em: <https://bit.ly/3XISAD4>. Acesso em: 29 mar. 2019.

por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como da/o trabalhadora/trabalhador da educação, como já defendido em outras publicações (ver, por exemplo, Diniz-Pereira, 2010; 2019).

Ainda durante a apresentação oral dessa “proposta” (sic), assumiu-se explicitamente que o aprendizado dos professores seria orientado por competências. De acordo com aquilo que foi divulgado, os futuros professores deverão ser formados com base em competências gerais e competências específicas a serem desenvolvidas em cada um dos três pilares revelados anteriormente. Percebe-se claramente a volta do discurso das competências, fortemente presente na Resolução n. 1 de 2002, e que foi duramente criticado, na época, pela literatura especializada em educação e em formação de professores, e que, em razão da resistência da comunidade de educadoras/es brasileiras/os e da mudança do contexto político do país a partir de 2003, felizmente, não chegou a ser efetivamente colocado em prática.

No dia seguinte àquela apresentação aos jornalistas, ou seja, em 14 de dezembro de 2018, o MEC encaminhou ao CNE uma “versão preliminar” de um documento intitulado “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”. Ele divide-se em três partes: “I – Estado da arte da formação de professores”; “II – Visão sistêmica da formação”; “III – Matriz de competências profissionais” (Brasil, 2018).

Percebe-se nitidamente a adoção acrítica de uma linguagem economicista e em consonância com as lógicas de mercado desde o primeiro parágrafo do documento:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está pautado no **novο capital**: o conhecimento. É ele que **gera e agrega valor** (sic)

ao **produto** (sic) e ao serviço, quando articulado a habilidades e valores. (Brasil, 2018, p. 4, grifos meus)

De acordo com esse documento, o objetivo da “proposta” (sic) é “propiciar o início de estudos e de debates para a instituição da base nacional da formação de professores da Educação Básica, nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 8, grifo meu). Mais adiante, o texto explicita que: “o referencial básico da proposta, ora apresentada, que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério...” (Brasil, 2018, p. 9, grifo meu).

No item II do documento, “Visão sistêmica da formação”, defende-se que: “a formação inicial de professores precisa de novos marcos para o cujos focos seja: ” (Brasil, 2018, p. 31, grifos meus). Além da retórica das habilidades e competências, recorrentemente utilizada ao longo do texto, assume-se uma ideia, a meu ver, completamente simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (a BNCC-Educação Básica).

Para garantir que os cursos de licenciatura realmente trabalhem as habilidades e competências profissionais desejadas, defende-se ainda que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) adequasse-se “à nova matriz de competências” sugerida no documento e que ele ainda possa servir como “habilitação à docência”, bem como “parte do ingresso em concursos públicos” (Brasil, 2018, p. 35). Atrélar componentes do currículo a avaliações sistêmicas como estratégia para que eles sejam realmente implantados pelas instituições de ensino é uma ideia que existe desde a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996, e que, desde então, vem sendo utilizada por governos de diferentes filiações ideológicas.

No item III da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, apresenta-se, então, a

chamada “Matriz de competências profissionais”. Segundo o discurso presente nesse documento, o “currículo comprometido com o desenvolvimento de competências constitui hoje um paradigma dominante na educação do Brasil e em muitos outros países” (Brasil, 2018, p. 41). O documento explicita doze competências gerais – quatro para cada pilar de sustentação da proposta: “conhecimento, prática e engajamento” – a serem desenvolvidas. Também é explicitada, nesse documento, a intenção de atrelar essas chamadas “competências profissionais” às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica):

[...] a BNCC traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor, que acompanhando as competências já previstas para a educação básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. O aluno, futuro professor, precisa desenvolver tais competências na sua formação para que possa formar seus alunos com os mesmos princípios. (Brasil, 2018, p. 51)

As doze competências gerais da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” se desdobram, cada uma delas, entre quatro a seis novas competências, somando-se um total de 53 competências específicas! Chamam a atenção justamente aquelas competências específicas diretamente atreladas à BNCC:

- 1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidas na BNCC e no currículo;
- 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua;
- 3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC. (Brasil, 2018, p. 53-55)

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2018, depois de encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e emissão de parecer, foi devolvido ao MEC, em 2019, reencaminhado ao CNE, ainda em 2019, e o Parecer CNE/CP nº 22/2019, que analisa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, foi, finalmente, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 7 de novembro de 2019.

É importante registrar que essa tramitação para aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2019 aconteceu sem discussão com a sociedade civil organizada. Uma “terceira versão” desse Parecer foi aprovada no dia 18 de setembro de 2019, sem que o CNE tivesse divulgado as duas “versões” anteriores! Essa “terceira versão” foi disponibilizada apenas no mês seguinte, em outubro de 2019, e, em menos de 30 dias após a sua divulgação, o Parecer foi aprovado.

Mesmo assim, ainda em outubro de 2019, houve uma forte reação contrária de entidades nacionais da área de Educação (ANPEd, Anfope, CNTE, Forumdir...) àquela “terceira versão” do Parecer.

Indiferente à oposição explicitada pelas entidades nacionais da área de Educação, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esta Resolução revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ou seja, em pouco mais de quatro anos, após a maioria das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) já terem iniciado os processos de reforma de seus respectivos cursos de licenciatura orientados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, revoga-se esta e

as IES são, então, simplesmente comunicadas que elas devem iniciar um novo processo de reformulação dos seus respectivos cursos de formação de professores baseado agora em outra Resolução: a BNC-Formação. Fica claro, por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis.

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo MEC, foi o texto-base para a redação do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2. Nesta Resolução, um documento de nove capítulos e trinta artigos, a palavra “competência” foi utilizada 51 vezes! Além disso, vários artigos e incisos dessa Resolução (como, por exemplo, os artigos 2, 3, 8 incisos II e IV) assumem explicitamente que as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos estão em sintonia com aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). Ou seja, as licenciaturas transformam-se, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência.

Não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas.

Considerações finais

O que eu fiz, neste capítulo, foi analisar muito rapidamente três contextos atuais em que se dá a formação de professoras/es para as escolas públicas no Brasil: o capitalismo global, o neoliberalismo e o que Paulo Freire chamou de “pós-modernidade reacionária” para compreender os ritmos acelerados de privatização da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no país, bem como as políticas docentes aprovadas nos últimos anos – com foco na BNC-Formação. Esta última, baseada na chamada “ideologia da competência”, está, como vimos, fortemente alinhada às políticas neoliberais.

Em um contexto em que o capitalismo global concebe o mundo como “um grande supermercado” em que tudo – inclusive a educação – deve se transformar em *commodity* (mercadoria) a fim de ser comercializado e que as pessoas, as/os cidadãs/cidadãos são concebidas/os apenas como consumidoras/es, testemunha-se a privatização avassaladora da educação e, mais especificamente, do ensino superior e da formação de professoras/es no Brasil.

Vimos que, hoje, mais da metade das matrículas nas licenciaturas em nosso país concentra-se em cursos de formação de professoras/es a distância – a maioria deles em instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos. Dessa maneira, a formação de professoras/es para as escolas públicas do país acontece atualmente em instituições de ensino superior não-universitárias, privadas com fins lucrativos, em cursos noturnos e, crescentemente, a distância.

Como se sabe, no Brasil, em razão das enormes desigualdades socioeconômicas, as escolas públicas são, em geral, destinadas para os filhos das classes trabalhadoras – os “filhos dos outros”. Assim, teme-se pela qualidade da formação acadêmico-profissional das/os professoras/es que trabalharão nessas escolas e a consequente qualidade do ensino oferecido nessas instituições – o que, infelizmente, contribuirá apenas para a reprodução e o aprofundamento dessas desigualdades.

Referências

APPLE, Michael W. (org.). **The State and the politics of knowledge**. New York and London: RoutledgeFalmer, 2003.

APPLE, Michael W. **Educating the “right” way**. New York and London: Routledge Falmer, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Acts of resistance: Against the tyranny of the market**. New York: The New Press, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da educação superior: 2007** – resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: Inep/MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da educação superior: 2018** – resumo técnico. Brasília: Inep/MEC, 2019.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018 (mimeogr.).

CHOMSKY, Noam. **Chomsky on miseducation**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.

CHOMSKY, Noam. Market democracy in a neoliberal order: Doctrines and reality. **Z Magazine**, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3wEs6GE>. Acesso em: 29 mar. 2004.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State**. London: Sage Publishing, 1997.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 141-165.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, João Valdir de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Verbete “Formação continuada de professores”. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/461IP7B>. Acesso em: 17 abr. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-23, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In*: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, Paulo. **Letters to Cristina:** Reflections on my life and work. New York/London: Routledge, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the heart.** New York: Continuum, 1997.

FREIRE, Paulo. **The politics of education:** Culture, power and liberation. Westport/London: Bergin & Garvey, 1985.

GATTI, Bernadete A. Licenciaturas: crise sem mudança? *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EN-DIPE), 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

MARX, Karl. **The 18th Brumaire of Louis Bonaparte.** New York: International Publishers, 1963.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **The Communist Manifesto.** New York: Washington Square Press, 1964.

McLAREN, Peter. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution.** Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

McLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 2, p. 136-150, 2001.

MÖNCKEBERG, María Olivia. **La privatización de las universidades:** una historia de dinero, poder e influencias. Santiago: Copa Rota, 2005.

MONFREDINI, Ivanise *et al.* **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadorias no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a redistributive democracy. **Politics and Society**, v. 26, n. 4, p. 461-510, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Toward a multicultural conception of human rights. **Zeitschrift für Rechtssoziologie**, v. 18, n. 1, 1997, p. 1-15.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 103-156, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/408LpFB>. Acesso em: 14 nov. 2015.

STROMQUIST, Nelly P.; MONKMAN, Karen. **Globalization and education: Integration and contestation across cultures**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

WILLIAMSON, John. What Washington means by policy reform. *In*: WILLIAMSON, John (org.). **Latin America adjustment: How much has happened?** Washington, D.C.: Institute for International Economics, 1990.

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

CAPÍTULO 8. A LICENCIATURA COMO QUESTÃO DO TEMPO PRESENTE: QUANDO VIVEMOS CONSTANTEMENTE EM LUTA

Marta Emisia Jacinto Barbosa

Introdução

O presente texto enfrenta o desafio de pensar a situação das licenciaturas atualmente, após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que redefiniu o desenho para a formação de professores no Brasil. A formação, o ensino, a pesquisa, o conhecimento são conceitos e experiências que devem ser articulados historicamente, e na prática constante de articulação entre universidade e educação básica. A reflexão está organizada em três momentos: a universidade; a formação de professores; o ensino de história. O objetivo é problematizar a redefinição dos cursos de licenciatura apresentada pelo documento e apresentar um movimento histórico em que se constituíram as bases para os argumentos que predominam neste projeto de reformulação. A reforma do Estado no Brasil nos anos de 1990 é tomada como fio que conduz persistentemente as mudanças no desenho das instituições e atualiza sua força no século XXI. A universidade, a educação básica e a formação de professores nas licenciaturas formam um eixo chave de um ciclo de mudanças que se estrutura nas políticas educacionais.

1. Universidade e contexto histórico

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada,

suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos.

Walter Benjamin.

Durante esses anos, após 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, e a dura repressão exercida contra qualquer narrativa que analisasse tal processo enquanto golpe, experimentamos, no Brasil, de maneira profunda, ações estratégicas de controle da narrativa a contrapelo. Penso ser este um sinal importante para cercar o “rearranjo” que tem operado no Brasil, em diferentes dimensões da sociedade, a articulação de forças sociais para a produção da fragmentação de narrativas, para o desmantelamento de políticas públicas e instituições sociais, e, na mesma linha, para a substituição do que antes tratado como relevante passar a ser construído a sua irrelevância. No primeiro momento, estes se evidenciam como traços característicos do que estamos vivendo.

A reconstituição do nosso contexto histórico pode auxiliar no entendimento da complexa realidade por nós vivida, pois o enfrentamento de determinadas ações, decisões, legislações implica relacionar condições estruturantes que se têm consolidado no Brasil, tanto no plano das ideias, quanto da prática, da efetivação de determinados projetos sociais vencedores.

Lembro da conferência proferida por Marilena Chaui, com o título *A universidade pública sob nova perspectiva*, na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, no ano de 2003. A análise apresentada por Chaui tem força de atualidade e indicia artérias de uma rede de estratégias de desestruturação da educação que hoje experimentamos em mais um momento do nosso processo histórico. Naquela ocasião, a autora sublinhava uma mudança na esfera do Estado brasileiro cujo efeito *degradé* e em cadeia sinalizavam para

um importante campo de lutas e disputas que passamos a enfrentar e não cessamos de enfrentar: a reforma do Estado (Chauí, 2003).

Sobre a reforma do Estado nos anos de 1990, Luiz Carlos Bresser Pereira explica o que significaria a “reconstrução do Estado”:

Reconstrução do Estado que significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. (Pereira, 1997, p. 17)

Com essa “reconstrução do Estado”, foram criadas, portanto, as condições para a implementação de um movimento de transformação das instituições em que é possível identificar uma série de conceitos que passaram a compor o repertório da realidade que vivemos: privatização, terceirização, publicização. A ideia apresentada por Bresser Pereira, de reconstrução do Estado traz, entre seus sentidos, a redefinição das formas de intervenção não apenas na vida econômica, mas, sobretudo, na vida social, quando se criam organizações públicas não estatais para a execução, por exemplo, do “serviço” de educação.

Ao pontuar a reforma do Estado no Brasil, no final dos anos 1990, como importante para entendermos a situação da universidade pública, Marilena Chauí coloca as questões na história, nos faz pensar sobre em qual dinâmica histórica esse processo é construído e quais sujeitos fazem parte dessa experiência. Isso é importante para estudarmos que tais projetos sociais tem nomes, tem intenções, interesses econômicos e interesses de poder.

É com base nessa linha que entendo existir um eixo estruturador, ou seja, que estrutura, que organiza segundo uma certa ordem e lógica; uma lógica que desenvolve um corpo de ações e conceituações para que as mudanças necessárias a um novo modelo de educação básica e um novo modelo de universidade ganhe enraizamento de caráter intensivo e extensivo e possa projetar o presente, o futuro.

Cabe destacar um dispositivo que redefine as instituições do Estado e reorienta o seu curso, na longa travessia de sentido e lógica: a redefinição das instituições sociais para organizações sociais, de direitos sociais a serviços. Trata-se de uma redefinição que impactou e continua a avançar, ao longo dessas décadas, nas áreas da educação, da saúde, e da cultura, porque são áreas que tiveram suas funções “redefinidas” naquilo que se compreendia como sendo ações de exclusividade do Estado. Aqui novos sujeitos entram em cena. O setor privado construirá trajetória, força e intervenção no âmbito da educação.

O que acontece quando a educação deixa de ser exclusividade do Estado? O que é perdido? O que é redefinido? O que é relativizado? Nesse aspecto, enumero três pontos levantados por Chauí e são fundamentais para o desenvolvimento deste raciocínio. O primeiro ponto: a compreensão de educação como um direito que será transformado passará a ser compreendido como serviço. Segundo ponto: a natureza pública de educação passa a ser relativizada para fazer constar o campo do setor privado e, portanto, a ambiência para privatizações. E, por último, a reforma em curso deu extensão à compreensão de universidade como organização social, a se distanciar da concepção de universidade como instituição social, ação social, prática social, “instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber”, tal como relaciona Chauí (Chauí, 2003, p. 5).

Ao longo dessas décadas, a universidade tem resistido a esse conjunto de transformações, mas não sem fraturas, sem fissuras. Por isso, historicamente, socialmente, tenho me perguntado sobre qual universidade temos hoje, quais as forças que podemos reunir para defender o seu caráter de instituição social e de autonomia. Quando Chauí afirma ser a universidade uma instituição social diferenciada e autônoma somente possível em um Estado que define como republicano e democrático, encoraja-nos a interrogar o presente, perscrutando as narrativas das forças econômicas e políticas que se pretendem forças sociais dominantes e que têm, de maneira conveniente, negado ou ressignificado o sentido de autonomia em nosso meio.

2. A formação de professores

Em relação à formação de professores no país, observamos, especialmente agora, estabelecerem-se limites tanto para a dimensão democrática quanto para a dimensão de autonomia no âmbito da construção dos projetos institucionais de formação nas instituições de ensino superior, projetos pedagógicos de curso. Talvez tenhamos que avançar na discussão sobre a relação entre autonomia universitária e direitos fundamentais.

Aqui reside um nó entre muitas questões. Os vários matizes da mudança apontada acima e uma consequente organização de sujeitos e forças sociais para implementar os deslocamentos necessários para esse “novo” momento de redefinição das instituições do Estado que ganharam sobrevivência ao longo das últimas décadas e musculatura autoritária nos últimos quatro anos, entre 2018 e 2022. Ao longo das últimas décadas, inúmeros embates foram vividos e a defesa da educação, a defesa da escola pública e a defesa da universidade pública foram uma constante. Historicamente, temos permanecido em luta para defender a universidade de ações que visam destruí-la naquilo que a Chauí define enquanto instituição social:

a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (Chauí, 2003, p. 5, grifos da autora)

Nesse processo que caracterizo como um processo de enraizamento autoritário a meandar regras, normas, legislações, podemos evidenciar um movimento que age em várias frentes e visa romper com o sentido democrático desta instituição social. Uma destas fren-

tes é objeto da nossa reflexão, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” e externa parte da ramificação de outras ações em curso no âmbito da estruturação da educação.

Um dos pontos em que gostaria de insistir, ao concordar com aqueles que há muito denunciam, e que se evidenciou um ponto central na problematização desse texto de resolução: a tentativa de enfraquecimento da autonomia da universidade na amplitude da formação, no campo das diversas licenciaturas. Ponto central porque, na conjuntura de enfraquecimento de direitos sociais, e mesmo de perdas de direitos, concordar com o que definem essas diretrizes curriculares na Resolução CNE/CP nº 2/2019 seria concordar ou aceitar que negociamos nossa autonomia em relação à definição do que seja a formação profissional de uma maneira ampla e a formação de professores em específico. E, em decorrência, modificará o sentido do ser professor na universidade.

No Brasil, ainda que em ambiência de muitas ameaças, tornou-se comum, prática constante, estudantes e professores, persistirem na defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada. Não podemos esquecer que, nos últimos anos, nos tornamos alvo de práticas de vigilância, perseguição e monitoramento das nossas aulas, temáticas de estudos e perspectivas teóricas que enfrentem as visões rasteiras de senso comum sobre a complexa realidade em que vivemos; práticas de vigilância, perseguição e monitoramento de nosso posicionamento político frente ao conhecimento. É exatamente nessas camadas de tempo e nesse contexto em que é gestada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 para que a licenciatura ganhe outra conformação, a partir de redefinições apresentadas na nova norma.

Levando-se em conta o que foi observado, o que pode significar operar dentro da lógica empreendida na Resolução CNE/CP nº

2, de 20 de dezembro de 2019? Tem sido um desafio resistir e impedir a implementação desse documento. Como característica da atual administração do governo federal – e isso se estende também ao Conselho Nacional de Educação –, o diálogo não está colocado como meta ou processo.

Existe uma lógica interna em desenvolvimento e, para sua eficácia, é preciso que se construam as condições necessárias para a sua realização: um conjunto de sujeitos, relações de forças, ações que promovam a formação de professores em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida para Educação Básica e interiorizem, para a universidade, a pedagogia das competências. Ainda convém lembrar que, desde aquela reforma do Estado a qual nos referimos anteriormente, tem se desenhado condições para que prospere o que hoje enfrentamos. Ainda que possamos concordar com o fato de ter havido alguns avanços nas políticas educacionais ao longo das primeiras décadas do século XXI, é preciso admitir que a luta pela retomada dos direitos sociais enquanto questão central nas políticas públicas sempre foi um “inconveniente” para determinados setores da sociedade que hoje figuram com força.

Ao abrir o texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019, verificamos, no Capítulo I, art. 2º, a afirmação que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica. Logo depois, no parágrafo único desse mesmo artigo, vimos sentenciar:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (Brasil, 2019)

Nesse corpo de Capítulo I da Resolução, está exposto um trajeto a ser seguido, asseverando-se como eixo norteador para a for-

mação de professores: competências e habilidades que compõem a BNC-Formação que deve estar atenta às organizações curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No livro *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*, de Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi, entre tantas problematizações a respeito da BNCC gostaria de destacar dois momentos de afirmação que indiciam os problemas que enfrentamos com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, problemas que se repetem, recorrentes. O primeiro momento, quando os autores afirmam:

A tradição de reformas educacionais tem se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais. (Cury; Reis; Zanardi, 2019, p. 54)

O segundo momento, quando perguntam se a Base Nacional Comum Curricular é currículo, lembrando-nos da necessidade de interrogarmos e mesmo enfrentarmos a “natureza curricular da BNCC”:

A BNCC se constitui em um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou, como preferem denominar, direitos de aprendizagem. (Cury; Reis; Zanardi, 2019, p. 65)

Atribuir ao currículo a responsabilidade pelo problema de qualidade da educação é ignorar a realidade histórica, a experiência histórica complexa de desigualdades que marcam a trajetória da sociedade brasileira. O deslocamento que as reformas educacionais operam para fazer o currículo protagonizar uma saída para a melhoria da qualidade da educação é oportuno para determinado tipo de projeto social. Assim como é possível sugerir que estabelece vizinhança com a responsabilização de professores formadores na

licenciatura e professores atuantes na Educação Básica. As questões estruturais e conjunturais da vida social são secundarizadas.

A revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e consecutivamente a publicação da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 com sua ordem de providências, sem dúvida, impactou a experiência das licenciaturas de modo incisivo. Havia, no horizonte, um cronograma de aprovações de Base Nacional Comum Curricular, a do Ensino Fundamental em 2017 e a do Ensino Médio 2018. Em 2019, a universidade foi colocada nesse circuito da reorganização de seus projetos institucionais para a licenciatura em conformidade com a BNCC.

O que dizer sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015? É dizer, principalmente, sobre um processo de discussão coletiva realizado no interior das instituições de ensino superior. Com o acompanhamento e a participação da comunidade acadêmica no processo de discussão da Resolução CNE/CP nº 2/2015 em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, e após sua aprovação, transcorridos os estudos e debates do documento nas universidades, as instituições, em seus diferentes cronogramas, desenharam e aprovaram os Projetos Institucionais de Formação de Professores, e, como decorrência, as várias áreas com licenciaturas construíram os seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso, definindo como se daria a formação dos professores de História, Geografia, Educação Física e assim por diante. Testemunhei debates acalorados, enfrentamentos a respeito do que se definia por ensino, resistências de diferentes ordens às práticas educativas e aos estágios supervisionados, e, ainda, o desafio para a realização da extensão e da pesquisa no interior das licenciaturas.

Naqueles anos, entre 2015 e 2019, discutimos concepção de formação e o que significava formar professores nas diferentes graduações da universidade. Estudamos e debatemos no interior do Fórum de Licenciaturas, espaço construído por nós com intensas discussões e estudo sobre a formação de professores e as experiências de licenciaturas. Compartilhamos distintas experiências, divergi-

mos, olhamos para dentro e para fora de nossas áreas até construir o documento aprovado como Projeto Institucional para orientar todo o corpo de licenciaturas na universidade.

Em 2019, nos vimos impelidos a mudar, novamente, o rumo dos Projetos Institucionais de Formação de Professores, em razão da aprovação de outra resolução que pretendia atualizar aquele cronograma acima mencionado, o cronograma da BNCC.

Se, no âmbito da Educação Básica, a BNCC configura-se em um texto e em uma ação alvo de inúmeros questionamentos e críticas, divergências, em destaque para o eixo de movimento vinculado às competências e habilidades, o que dizer sobre o atravessamento dessa perspectiva pedagógica formulando-se como base para a formação de professores, no âmago das licenciaturas? Faz todo sentido a atenção à conjuntura histórica que gerou esta ação.

Na anatomia da Resolução CNE/CP nº 2/2019, vê-se se estruturando um projeto de ordenamento de ações que passa pela relevância da técnica e pela irrelevância da formação. O desenho do documento que ora se apresenta carrega perspectivas que persistem no repertório quando a questão é a formação de professores. Há a assunção da competência e da habilidade e, simultaneamente, uma tentativa de desmobilização e distanciamento da produção do conhecimento, da elaboração do pensamento, da reflexão crítica. Embora o leitor possa encontrar essas palavras nas linhas do documento, o sentido é vazio. Cabe perguntar, a partir desta Resolução CNE/CP nº 2/2019, no que se tornará o sujeito que “aprenderá” as técnicas aplicadas às áreas, à história, à geografia, à matemática e assim por diante. Chamaremos isso de formação? Como pensar um professor como agente ativo no processo de pensar, de elaborar, de construir um ato de pensamento como criação sendo resultado desse modelo que engessa a licenciatura no treinamento para aplicar a BNCC na Educação Básica? Como conceber o trabalho do professor formador esvaziado, reduzido à aplicação de tarefas para a “aprendizagem”?

O que também está em jogo é “quem forma” os professores, o esvaziamento ou a tentativa de esvaziamento, de substituição, de decretação da irrelevância do professor na universidade como sujeito formador, e, diria, de tornar irrelevante o que significa o conhecimento.

O desenho do texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 quer fazer prosperar um significado para o professor na universidade cuja experiência não é o pensamento, não é o trabalho da criação crítica fundamentada na pesquisa e, portanto, na possibilidade constante de desvendamento de horizontes, de leitura, escavação da realidade para entendê-la em seu movimento de transformação a partir de todo um processo de elaboração, estudos que definam e redefinam teorias, práticas e o ensino.

A definição de formação indicada por Marilena Chaui pode nos ajudar a problematizar o eixo, o fundamento dessa Resolução CNE/CP nº 2/2019. Quando podemos dizer que há formação?

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (Chaui, 2003, p. 12)

Há formação quando existe ação, movimento de pensamento, operação de ideias, portanto distanciamento do senso comum. Essa operação exige tempo para conjecturar, para explorar, para elaborar, para construir o estado, a condição da crítica. O tempo da formação não é o mesmo tempo do treinamento, da aplicação técnica apresentada no texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Assim sendo, como construir um currículo em que o tempo do aprender está relegado à circunstância da aplicação e do treinamento e não ao ato do pensamento, da criação, da interrogação, da crítica?

Merecem atenção, portanto, as definições com as quais os atuais autores da legislação educacional têm se referido a educação, docência e formação. A lógica interna da política em curso, ao reconhecer o campo das competências como linha reta que atravessa todo o corpo – uma espinha dorsal –, simultaneamente engendra encadeamentos de dimensões, “dimensões profissionais”, que terminam por engessar uma pluralidade de experiências possíveis para a formação no sentido pleno e para a formação de professores na licenciatura.

É possível contemporizar, achar saídas para implementar um Projeto Institucional com esse viés? Sim, é possível, como já foi possível, via ação normatiza, eliminar as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia e desenhar Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil como substitutos de campos de conhecimento.

O tempo de carga horária atribuído a cada dimensão da estrutura proposta é somente uma primeira camada de problema. Dentro de cada área o tempo atribuído para carga horária promoverá o sumiço não de conteúdos específicos, mas de operações do pensar: problematizar, operar sentidos, pesquisar, compreender, elaborar, refletir criticamente naquela área. Não se trata de administrar os conteúdos específicos para atuar nas competências como se entendêssemos o processo do ensino apenas mecanicamente.

Então, pergunto se há espaço para contemporizar. Não é possível contemporizar, pois nossa atitude deve apontar para um rompimento com a perspectiva que ali se desenha.

Existe um empreendimento em curso com esse reordenamento e sugiro entendê-lo como uma empresa que firma seus tentáculos, seus autores e suas ações para empreender as condições materiais e agir contra uma formação ampla dos sujeitos, a formação crítica reflexiva e que também é política. Este empreendimento se dá com na forma da organização de um projeto para a educação no Brasil, com a ocupação de espaços de atuação, lugares, formação e indicação de sujeitos e poderes de ação, acento em conselhos que normatizam,

redefinição da política de financiamento, enfim, artérias de um corpo amplo. Engessamento, reduções, fragmentações são movimentos que percebo agindo nesse processo que também se destina, repito, a reduzir, fragmentar e fazer desaparecer o processo do conhecimento como campo amplo de constituição e articulação de e entre diversas áreas na formação dos licenciandos. Como conceber a formação ampla dos distintos profissionais, tomando por base um documento reducionista de sentidos, de concepções que fundamentam a educação? Qual projeto institucional será possível diante das imposições expostas no documento? Como se tornarão nossos currículos nas distintas licenciaturas? E, nós, professores, no que nos tornaremos, se decidirmos, de alguma maneira, aderir a esse desenho?

Com a mudança curricular ocorrida no Ensino Médio nos últimos dois anos, após a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aplicando o “novo”, o que tenho testemunhado é a difícil realidade de trabalho de professores de diferentes áreas disciplinares procurando se adequar às mudanças, vivendo um estado de tensão e de “beco sem saída”, obrigados a incorporar – e às pressas – um modelo de organização sem conexão com a realidade, fora da concretude da vida dos envolvidos. O que tem sido a resistência de professores no espaço do ensino médio?

Como defende Tomaz Tadeu da Silva, o currículo é espaço de poder, o currículo carrega marcas das relações sociais de poder. Entendo que é isso que enfrentamos na articulação histórica ampla e no encadeamento das microescalas de ação. Não vivemos um território simples de luta, não se trata apenas de uma área perder mais carga horária que a outra ou se, na escola, a disciplina de História vai ter menos tempo de aulas semanais que outras disciplinas. Todas essas questões têm valor de importância, mas se trata, a meu juízo, de uma situação mais ampla: que universidade teremos e que professores seremos com a implementação de tais mudanças.

Retomando a identificação daquele empreendimento em curso, é possível visualizarmos, no primeiro momento, a tentativa de

engessamento, de desmobilização de movimentos que defendem a formação e não o treinamento de licenciandos. E o que isso significa? O que isso provoca? Alguns podem decidir por precipitar-se para adequar os projetos institucionais nas instituições de ensino superior, outros podem persistir e construir uma resistência como, felizmente, tem acontecido no Brasil durante os três últimos anos, após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Acima, perguntei se há espaço para contemporizar. Isto é, seria possível uma adequação? A adesão a um projeto com tais características levaria as licenciaturas para qual lugar social? Os sujeitos dessa rede, sobretudo professores, se tornariam que tipo de profissional nesse lugar social em que a licenciatura ganha um desenho que pretende esvaziar sua potência de formar o professor para pensar sobre o que é e como é o conhecimento, de formar o professor para se perguntar sobre quem é enquanto sujeito do processo de conhecimento.

Um primeiro desafio a enfrentar é saber qual a posição da coletividade de professores envolvidos nas licenciaturas. Se essas questões, se essa leitura do contexto histórico e educacional que vivemos se converterá numa posição coletiva, política, comum a todos nós em defesa das licenciaturas, considerando as complexas diferenças das diversas áreas.

3. Ensino de história e experiências de questionamento de currículo

Ao relemburar uma conferência da professora Déa Ribeiro Fernelon, proferida em 1981 no Simpósio Nacional da Anpuh, com o título *A formação do profissional de história e a realidade do ensino*, é possível perceber, a partir do eixo de reflexão proposto pela historiadora, que por mais de três décadas tem-se insistido na superação de determinadas estruturas de dominação no que concerne às políticas educacionais. Ao falar de um eixo de preocupações, a autora advertia:

[...] O eixo de minhas preocupações na tentativa de contribuir para a superação do círculo vicioso, a que nos levou a prática de uma política educacional, que exprime e consolida uma determinada estrutura de dominação social, passa por nossas concepções de ciência, de saber, de produção do conhecimento, de nossa posição social, de nossa situação enquanto “fazedores de História” em todos os sentidos. (Fenelon, 1982, p. 7)

Déa Fenelon falava de questionamentos sobre qual a concepção de ciência que nos referenciava, e, ao mesmo tempo, sobre a necessidade de identificar a questão da concepção de ciência enquanto um problema a enfrentar para avançarmos na compreensão do próprio conhecimento histórico. Indicava que eram determinadas concepções que definiam as políticas educacionais, e que sempre retornam para minar conquistas empreendidas na experiência de transformação do sentido e da prática de ensino e pesquisa em história.

O que se destacava, para aquele tempo, como necessário fazer era “assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido”, construir rompimentos: romper com uma maneira tradicional de conceber o conhecimento e o conhecimento histórico no que diz respeito à produção e à comunicação posicionar-se no presente e não renunciar à condição de sujeitos da História, produzirmos ações nessa sociedade que queremos sempre democrática. Naquela ocasião, alertava para o que representava a substituição, por meio de legislações, das disciplinas História e Geografia por Estudos Sociais para o conveniente esvaziamento de disciplinas que representavam um perigo à ordem instituída.

Naquele momento se debatia que ensino de História e pesquisa em História deviam ser pensados articuladamente, fazem sentido na relação da produção do conhecimento, da ação criativa do pensamento histórico e da experiência histórica. Compreendo que tais questões continuam entre nós com muita atualidade e compõem o debate em diferentes áreas do conhecimento, tantos anos depois.

A preocupação com a produção do conhecimento e a produção do ensino como dimensão constitutiva deste processo não está fora da própria experiência histórica, à parte, não é uma técnica, uma repetição de hábitos e atitudes.

Esse enfrentamento continua no interior de um processo de dominação social que avançou muito sobre a educação e foi aprofundado no corpo de normas e decisões que regulamentam o funcionamento da educação.

A relação entre o ensino de História e a formação do professor de História impõe-nos a empreitada de explorar a definição para ensino de História, qual o sentido de estudar história hoje, neste presente de complexas experiências sociais, e, ao mesmo tempo, encarar a natureza da formação de professor, em especial da formação do professor de História, para não perder de vista as razões pelas quais me levaram a ser professora de História, que deve ter a ver também com o modo de estar no mundo.

Compreender o conceito de ensino como pesquisa, ancorada na definição de Maria do Rosário da Cunha Peixoto, tem me instigado a enfrentar o presente:

O conceito de ensino como pesquisa remete à profunda articulação entre ensino e aprendizagem e à autonomia de professores e alunos de se assumirem como sujeitos do processo histórico, de reconhecerem seu lugar no mundo e no processo de ensinar/aprender, o que supõe liberdade de opção e de opinião. (Peixoto, 2015, p. 42)

Lembrando-nos que conceitos são problemas e são problemas históricos, a autora ressalta a ideia de revisitar o conceito de pesquisa e recuperar a sua dimensão de experiência histórica, de elemento da atividade humana, elemento constitutivo do social, e que seria necessário interrogar o presente sobre os diferentes usos desse conceito. Quando indico essa questão para refletirmos, penso que compreender essa correlação das dimensões citadas nos colocam para além dos

muros da escola, pois conhecer o mundo em que vivemos, entender aquela escola no mundo vivido, o que está acontecendo no meu presente, projetar que vivemos numa cidade, no espaço que construímos, ainda que não percebamos, pode nos fazer pensar o sentido das experiências neste mundo social. Um currículo que desarticula tais possibilidades e constrói conformação imediatista de “aprendizagem” em cenários de execução de tarefas, nos provoca a pensar novamente o que é ensino e pesquisa para cada campo de conhecimento.

O que hoje acontece nos impele para além dos embates internos nas áreas específicas, quando, diante de reformulações curriculares se iniciam as divisões por territórios disciplinares. O que se coloca, nesse momento, a meu juízo, é a própria existência de determinadas áreas de conhecimento e, em decorrência, a suas licenciaturas. Professores no Ensino Médio perguntam: para onde foi a disciplina de História? Agora somos uma área? Evidencia-se uma situação de transtorno sobre que espécie de professor estão se tornando.

Importa interrogar quais espaços de rupturas devemos construir. Se adesão e adequação representam o perigo, é preciso resistir, defendendo a universidade e as licenciaturas em outro desenho, oposto ao que hoje nos é imposto.

O período da pandemia de Covid-19 que atingiu nossas vidas a partir de 2020 me reaproximou das imagens de anjo de Paul Klee aqui destacada na abertura deste texto, com a passagem de Walter Benjamin, exatamente discorrendo *sobre o conceito de História*. Benjamin menciona a imagem do anjo (*Anjo da História*) que, de olhos escancarados, mira o passado e vê ruínas.

Nesse esforço por compreender o momento em que vivemos no Brasil, e, de forma especial, no campo da educação, a imagem do anjo de Klee me intriga. Faz algum tempo fui a uma exposição de arte, lá contemplei o *Anjo Cheio de Esperança* e logo me reporte ao *Angelus Novus*. E, imaginando esse encontro, me percebi a perguntar sobre como seria possível construir a esperança sob tanta destruição. Na ocasião, sequer imaginava que enfrentaríamos uma

pandemia logo depois. Mas esse anjo, cheio de esperança, de Klee, cuja cabeça e cujas asas predominam no todo tamanho do seu próprio corpo, não tem cores além dos traços do próprio desenho, tem olhos bem abertos.

Tenho procurado compreender que uma ação necessária no campo do devir é o combate ao esquecimento, e, portanto, esse vislumbre do *Anjo Cheio de Esperança* pode nos colocar de volta à perspectiva da memória que é possível vencer os inimigos que não têm cessado de vencer. Por isso, precisamos articular o presente e o passado e perceber, em meio ao mosaico de destruição, a memória das lutas e dos sujeitos por direitos e firmar nossas proposições para as licenciaturas.

É fundamental identificar a rede intrincada das forças que hoje atuam na destruição, o movimento de mudança, seus sujeitos e ações, legislações, representantes, estruturas que foram reorganizadas e redefinidas para colocar na irrelevância as políticas públicas defensoras do direito, e definiram para o seu lugar ações de esvaziamento de tudo que possa significar direito social. Penso que isto é questão necessária, pois não se trata de um desmonte pontual na educação, trata-se, como indiciado, de um desmonte em cadeia no interior das políticas educacionais e em rede nas demais políticas, até mesmo em algumas que começavam a se desenhar, antes de 2016, como as políticas para a juventude. O desenho do novo ensino médio não é um mero acaso.

É fundamental observar que o rompimento de canais democráticos de diálogo tem sido sinal flagrante do desenho autoritário frequente no cotidiano das nossas vidas. Se não fosse a existência dos movimentos sociais organizados, associações, entidades diversas, em frequente trabalho de resistência, o quadro atual seria ainda mais desastroso. Mas há muito que aprender quando conversamos no interior da universidade, com os próprios docentes.

Como encontrar, nesse processo, a possibilidade de, na experiência crítica, recompor uma trajetória progressista para a educação? Uma trajetória que defenda a escola pública, mas proponha

transformações curriculares que tornem possível a emancipação dos sujeitos envolvidos e não o retorno à submissão autoritária a projetos que visem a preparação para o mercado de trabalho.

A imagem de escombros nos serve nesse momento para olharmos, não o passado, mas o presente. Os destroços estão espalhados. E pergunto: como é possível retomar e reconstruir o presente? É uma imagem catastrófica, e compreendo como difícil de encarar, pois nos impele a pensar o que há de destruição e pensar em possibilidades a recompor nesse complexo contexto histórico que vivemos no Brasil.

Ao observarmos a complexa realidade histórica que experimentamos hoje, verificaremos dados sobre a situação social, econômica, política, cultural, sobre a vida em sociedade (e, nela, quero destacar, entre os mais vulneráveis socialmente, as crianças e os jovens), veremos existir uma grande quebra no processo de construção democrática em nosso país. Se investigarmos, numa escala reduzida, a situação das crianças e jovens na educação básica e na escola pública no período de lenta superação da pandemia, retorno às aulas presenciais, e o mesmo entre os estudantes universitários, identificaremos, muito aproximadamente, sinais de um processo histórico em que a desigualdade, a segregação, a violência são parte de um eixo do projeto social que se desenhou nos últimos anos.

Considerações finais

Tenho pensado muito no significado do que afirma a Constituição de 1988 sobre o direito a educação, tenho pensado, sobretudo no processo que vem se efetivando nos últimos anos, que é a construção da insignificância dos direitos sociais com uma severa substituição pelo poder de consumo, poder de empreender nas várias dimensões da vida social e, em especial, na educação.

A construção do processo que vivemos hoje na educação, especificamente no que diz respeito a documentos normatizadores para a formação de professores, tem importantes desdobramentos. Nesse

processo, temos como mola propulsora movimentos de facilitação, aligeiramento, fragmentação, traduzidos em ações que visam atingir não apenas os espaços e o processo da produção de conhecimento, mas especificamente, me interessa dizer, a formação de professores. A universidade como parte da cidade ou das cidades, historicamente constituída, precisa pensar no aprofundamento da definição de autonomia, expressada na Constituição de 1988, ir além na discussão sobre a importância das áreas de conhecimento para o nosso presente, para a vida social, e definir um projeto social para a contemporaneidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 222-232.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/SEB, 2019.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino. **Projeto História**, São Paulo, n. 2, p. 7-19, 1982.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender/ensinar história. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 1, n. 53, p. 37-70, 2015.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAPÍTULO 9. DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA APOSTA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Raquel A. Marra da Madeira Freitas

Introdução

A didática desenvolvimental apresenta a compreensão de que o ensino-aprendizagem escolar é condição e instrumento de transformação social e humana, dentro de um projeto de sociedade para a liberdade e emancipação. Faz-se necessário postulá-la como uma aposta para os cursos de licenciatura porque verifica-se nestes cursos a predominância de finalidade formativas de caráter neoliberal. Neste capítulo o objetivo é discutir alguns aspectos em que a didática desenvolvimental, na perspectiva das teorias de Davydov e de Hedegaard, pode contribuir para mudanças na formação de professores. Inicia-se pela contextualização do problema da formação de professores sob a hegemonia global do neoliberalismo e a subordinação da formação destes e dos alunos a finalidades que restringem seu desenvolvimento, subordinação esta operada por meio de políticas educacionais. Em seguida, são apresentados aspectos da didática desenvolvimental que se constituem como referência para desenvolver outro tipo de professor em um curso de licenciatura. Nas conclusões, busca-se delinear princípios que podem ser úteis a um projeto de formação de professores que considere seu desenvolvimento como parte da construção da educação pública como bem comum e da escola justa.

1. O contexto atual e o problema das finalidades da formação de professores

O sistema educacional brasileiro está sob a hegemonia da concepção neoliberal, a qual desenvolve uma concepção mercadológica para a escola uma, e instrumental para a educação e o ensino. Essa concepção se expressa tanto na educação escolar como na formação de professores. Para compreendê-la, é necessário contextualizar, ainda que de forma breve, os fatores que envolvem o trabalho docente e a formação do professor, evidenciando o impacto negativo do projeto neoliberal de formação humana contido nas políticas educacionais vigentes hoje.

Obviamente não se trata de uma situação isolada, pois as exigências e adversidades postas pelo contexto histórico atual à profissão de professor e à educação escolar decorrem do impacto da economia global na economia local. A lógica que preside a política educacional em nosso país é a expressão de concepções alinhadas ao projeto social e educacional pautado pelo capitalismo neoliberal e encontra-se dentro de uma agenda global que se estrutura localmente por meio de grupos hegemônicos, os quais têm sido bem-sucedidos em suas propostas (Hypolyto, 2019). Essa hegemonia se manifesta na política, na cultura, nas formas de relações humanas; na subordinação das políticas públicas a critérios exclusivamente econômicos e financeiros; no uso contínuo das mídias na homogeneização de tipos de comportamento, de pensamento, sentimentos e ações, em função de interesses determinados pelo mercado; nas mudanças nos valores éticos com inversões deletérias ao ser humano e à natureza; no avanço de posições fundamentalistas em relação à cultura, à sociedade, à natureza, aos valores e crenças; nas tensões e conflitos em torno da diversidade sociocultural e da interculturalidade (Freitas; Libâneo, 2018). Todas essas formas de manifestação da concepção neoliberal contribuem de forma direta ou indireta para o aprofundamento da desigualdade social, em vários aspectos.

Nesse contexto, são diversos os fatores que atingem o planejamento, organização e a prática pedagógica e didática nos sistemas escolares, afetando drasticamente o trabalho do professor. Mudanças nas relações de trabalho introduzidas pelo neoliberalismo estão submetendo os professores a formas e tendências de precarização constituídas por categorias como professores temporários e professores eventuais, nas modalidades de terceirização, pejotização, uberização (Silva, 2020). No período pandêmico (pandemia por covid-19) surgiu também a youtuberização e a liverização da docência, além do professor *delivery* (Santos; Silva, 2021). Os baixos salários, as condições degradantes de trabalho, a instabilidade profissional, a perda de autonomia, colocam o professor em insegurança econômica, social, e profissional, além de rebaixar suas condições humanas essenciais para o trabalho de educar (Silva, 2020).

São graves as repercussões causadas no trabalho do professor e na educação escolar, com prejuízos profundos para a formação humana das novas gerações de crianças, jovens e adultos. As finalidades educativas postas à educação escolar orientam o trabalho pedagógico e didático para o desenvolvimento do projeto capitalista neoliberal, impondo o currículo utilitarista, reduzindo a formação ao desenvolvimento do ser humano como um tipo, adaptável continuamente à lógica mercadológica.

Outra forma de operação do neoliberalismo é o desmonte deliberado da educação pública nacional, por meio de estratégias como o desfinanciamento de políticas públicas como a educação, realizadas simultaneamente à privatização e terceirização de serviços educacionais, a implantação de escolas militarizadas, a vigilância e controle do trabalho dos professores, tanto em termos ideológicos como em termos da produtividade quantitativa. No bojo deste desmonte, o sistema educacional oficial impõe um currículo utilitário, instrumental, que ultimamente se tornou objeto de atuação de segmentos sociais conservadorismo e ultraconservadores.

O currículo utilitário e de resultados imediatistas cumpre finalidades educativas e funções que atendem à agenda global estabelecida por organismos internacionais (principalmente Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Unesco). No Brasil, este currículo está formalizado na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2017a; 2018). Em todos os aspectos é um currículo que promove formação restritiva ao desenvolvimento dos alunos (Libâneo; Freitas, 2018). Um exemplo é caso das ciências da natureza, em que se verifica o reducionismo conceitual expresso no número exíguo de temáticas, na superficialidade com que são abordadas, no empobrecimento dos objetivos da educação científica, tornando-a limitada ao que é focado nos exames e testes e avaliações externas (Ostermann; Rezende, 2021). Como se sabe, esse reducionismo atinge todas as áreas de conteúdos escolares, inclusive aqueles que, supostamente, estariam sendo privilegiadas, como matemática e língua portuguesa, que ocupam espaço maior no currículo, mas ao mesmo tempo tem aprofundado seu caráter instrumental.

O reducionismo abrange também a formação do professor ao estabelecer seu alinhamento aos conteúdos específicos para cada área conforme fixados na BNCC, e ao focar a expectativa de desempenho em competências de caráter instrumental. Desse modo a formação do futuro professor torna-se um mecanismo através do qual se fecha o círculo do projeto de formação e desenvolvimento humano na concepção neoliberal.

O caráter utilitarista e minimalista do pacote BNC e BNC-formação (Leher, 2021) ameaça seriamente o lugar dos conhecimentos e a formação docente fica gravemente afetada (Ostermann; Rezende, 2021). Este pacote representa claramente um instrumento de regulação e controle das escolas e do trabalho dos professores para que a escola se alinhe a fins restritos a conhecimentos e valores de ordem economicista e financeira, necessários para configurar um tipo desenvolvimento humano performático e contábil. Trata-se de uma escola que prepara para a performatividade e realiza a fabricação da economia educacional (Ball, 2010).

Esta formação já não se restringe somente a desenvolver competências para o trabalho pois, sendo o capital humano o fator competitivo mais importante, a formação do indivíduo e a promoção do seu desenvolvimento pessoal não pode se limitar ao desempenho no trabalho. É necessário que a lógica do mercado se estenda para além dos bens e serviços e dos fatores de produção, dobrando os sujeitos à norma e à pressão, fazendo com que internalizem a lógica mercadológica e a adotem como norma de subjetividade. A ampliação desta lógica requer impor um padrão de relações sociais e de existência humana, mas, fundamentalmente, requer também criar no indivíduo o comportamento econômico, isto é, fazer com que o indivíduo se relacione consigo mesmo no formato do comportamento econômico (Dardot; Laval, 2016).

À educação escolar cabe formar estes indivíduos para que desenvolvam capacidades cognitivas e afetivas como proatividade, resolutividade, criatividade, todas em coerência com interesses e metas de produtividade de caráter financeiro e contábil, de modo a formar as subjetividades contábeis e competitivas, conforme descreve Ball (2010). Características humanas essenciais como ser ativo, investigativo, criativo, inovador, empreendedor, enxergar as coisas em sua multidimensionalidade etc., passam a ser destacadas na educação escolar, mas de maneira conformada às expectativas da fabricação do tipo humano adaptável ao mercado, e elas são cumpridas por meio do produtivismo pedagógico.

Desse modo, enquanto o nefasto pacote BNCC promove um tipo de desenvolvimento humano dos alunos para a subjetividade econômica e a performatividade produtivista, a BNC-Formação perfila um professor desintelectualizado, desprofissionalizado, cuja formação inicial prescinde de conhecimentos epistemológicos e pedagógicos essenciais, reduzindo-o didaticamente a um operador de prescrições, tarefeiro, desprovido de criatividade, de autonomia no ensino-aprendizagem, com capacidade crítica reduzida, isto é, justamente um perfil que se adéqua ao projeto neoliberal de educação escolar.

Há que se considerar, ainda, que ao lado do pacote BNC e BNC-Formação, movimentos neoconservadores e com valores de ultradireita, com o falso discurso de defesa da liberdade e da democracia, estão buscando introduzir na educação escolar pautas reacionárias, antidemocráticas,

Uma das expressões dessa combinação está no fenômeno da militarização das escolas, cujas consequências são avassaladoras para a rede pública de educação e à formação dos alunos. O foco recai na obediência e são estabelecidas punições descritas no Regimento Interno dos colégios para o que se considera como transgressão disciplinar (leve, média e grave) indicando uma concepção de educação limitada ao controle do corpo e do comportamento dos alunos. O ensino segue a lógica militar, em que o castigo e a punição são respostas à desobediência. As escolas militarizadas, ressaltam um projeto de educação coerente com a perspectiva de formação da pessoa adequada à lógica do capital, do empreendedorismo, da meritocrática, combinada ao modelo de sociedade conservadora (Alves; Toschi, 2019), desenvolvendo nos alunos uma personalidade que combina autoritarismo e servilismo.

Há ainda a descabida proposta da *homescholling*, que representa, no mínimo, tirar o direito dos adolescentes e jovens a viver e desenvolver aquilo que é próprio ao ser humano: a sociabilidade, o viver e aprender com os outros, com a diversidade social e cultural.

Em resumo, o grave defeito do pacote BNC e BNC-Formação é que ele torna estéril o trabalho do professor e da escola na construção de subjetividades humanas capazes de fortalecer a democracia dentro de pressupostos que tenham como horizonte o bem comum, a constituição de uma sociedade em que prevaleça a justiça social, em que não se considera aceitável a desigualdade social tão profunda como está ocorrendo. Esse pacote precisa ser contestado e revogado! Desse modo, fica muito clara a contraposição de uma visão humanista a uma visão utilitária de formação humana, e a intencionalidade de superação da hegemonia da visão utilitária, o que nos

convoca apostar e investir em outros modos de conceber e orientar a educação escolar e, conseqüentemente, a formação de professores.

Há que se ressaltar também a necessidade apontada por Nóvoa (2019, p. 4): “repensar o contrato social e o modelo escolar, mas sem pôr em causa a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma vida em comum”. O autor também alerta para a necessidade de, ao se refundar a escola como espaço público de educação, reconhecermos as profundas mudanças e demandas do contexto contemporâneo, mas sem abrir mão do entendimento de que a escola é lugar de construção do bem comum.

É necessária aos professores que compreendam com clareza que a finalidades educativas e a que modelo de escola as políticas educacionais e o currículo oficial estão direcionando. E isto inclui a própria formação inicial de professores. Tendo esta compreensão clara, os professores podem decidir se concordam com esse projeto e com essas finalidades e se elas contribuem para superação ou para aprofundamento dos problemas sociais e educacionais que estamos vivendo.

Há muito a ser superado e reconstruído nas condições sociais e culturais no atual momento histórico da sociedade brasileira e o trabalho do professor tem essencial contribuição a oferecer. Em que pese a possibilidade de ressignificação da situação política brasileira, em particular da política educacional e da formação de professores, a partir do resultado das eleições para presidente em 30 de outubro de 2022, em que foi eleito o candidato da frente democrática ampla, o neoliberalismo continua sendo o paradigma hegemônico na economia e no modo de vida social. E não se pode perder de vista que a construção da democracia é um trabalho permanente. Portanto, permanece a necessidade do debate crítico e propositivo em relação às questões fundamentais para a sociedade, como é o caso da educação escolar e da formação de professores.

Nóvoa (2019) propõe a refundação da escola como espaço público de educação, compreendida a educação pública como bem comum. Libâneo (2020), chama a atenção para a necessidade de se

desejar uma escola justa, remetendo esta expressão ao conceito de justiça educacional com sentido emancipador, como um critério para a justiça social na com esse mesmo sentido. Porém, alerta o autor que:

Qualquer esforço de conceitualização e operacionalização da escola justa requer considerá-la em seu contexto socio-cultural e nas condições materiais em que ela se situa. Não há, pois, uma receita pronta de escola justa, sua justeza deve ser construída. Em meu ponto de vista, o pressuposto desse conceito consiste no provimento das melhores condições – sociais, culturais, institucionais – de desenvolvimento de potencialidades de crianças e adolescentes, conforme suas idades, com as ferramentas da educação e do ensino. (Libâneo, 2020, p. 44-45)

Remetendo-nos a Forquin, ele advoga em favor de uma escola que possibilite a cada aluno aproveitar ao máximo suas capacidades intelectuais dentro de uma base comum igualitária ao mesmo tempo em que considera a diversidade cultural dos alunos, ou seja, uma escola que vincula a formação cultural e científica à diversidade social.

Os mesmos princípios postos por Nóvoa e Libâneo para a educação escolar podem ser ampliados para a formação do professor. A formação do professor precisa ser compreendida como uma prática social necessária para efetivar a educação escolar como bem comum e a escola justa que propicia formação cultural e científica vinculada à diversidade sociocultural. Não se trata apenas de outro modo de ensinar, outro método de ensino. Trata-se de estabelecer outra base, a partir de outras finalidades, confrontando o produtivismo pedagógico e reorientando a escola e o ensino ao desenvolvimento humano pleno, multidimensional, através de uma educação baseada em referências humanísticas e éticas articuladas à pluralidade social, cultural e científica.

A formação nos cursos de licenciatura, nessa perspectiva, precisa se constituir como processo de promoção do desenvolvimento do professor dentro de parâmetros contrapostos aos que hoje predomi-

nam. Em face desse desafio, a didática desenvolvimental representa uma contribuição e uma aposta.

2. Didática desenvolvimental e a formação do professor

Em contraposição à BNC-Formação e BNCC, a formação do professor em cursos de licenciatura precisa se constituir como contribuição ao projeto pedagógico e social de educação pública como bem comum, com finalidades educacionais profundamente comprometidas com o desenvolvimento humano omnilateral. A radicalidade deste projeto é promover a apropriação cultural, a formação do pensamento conceitual, da reflexão aprofundada, por meio de conteúdos social, científica e eticamente relevantes, proveniente de todas as áreas, em um processo educativo que ressalta a unidade entre cognição e afetividade, e eleva o aluno à condição de sujeito. A didática desenvolvimental é uma referência privilegiada para a realização deste projeto, embora não a única.

A raiz do ensino desenvolvimental está na concepção histórico-cultural do desenvolvimento da consciência humana, elaborada por Vygotsky (Vygotski, 2012; Vigotski, 2009; 2018) e pesquisadores contemporâneos, constituindo-se, hoje, num legado teórico decorrente da matriz epistemológica materialista dialética, de excepcional importância psicológica e pedagógica, que continua sendo ampliado e aprofundado em diversos matizes em vários países. O ensino desenvolvimental neste paradigma tem sido objeto de estudo principalmente a partir dos anos 2.000, no Brasil, sendo reconhecida essa abordagem como um conjunto teórico vasto e diversificado. O vasto conjunto teórico do ensino desenvolvimental e seus diversos representantes está disponibilizado em obras organizadas (Longarezi; Puentes, 2013; 2017; Puentes; Longarezi, 2016; 2019a), além de inúmeros artigos e outros tipos de publicação decorrentes de pesquisas docentes, teses e dissertações e outros trabalhos.

Não é propósito deste texto tratar do desenvolvimento histórico do ensino desenvolvimental, mas cumpre esclarecer que a perspectiva que aqui se assume é a que corresponde ao sistema de ensino Elkonin-Davydov, que atualmente integra o sistema oficial para o ensino fundamental na Rússia (Guseva; Solomonovich, 2017). A constituição e implantação desse sistema estão descritas por Davydov (1996), Kudriavtsev (2011), Zuckerman (2014), Freitas e Libâneo (2018), Puentes, Cardoso e Amorim (2019), Puentes e Longarezi (2019b) entre outros.

A teoria histórico-cultural enfoca as complexas relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico humano, evidenciando a importância da forma de organização do ensino no favorecimento da formação de funções psíquicas humanas, ou de ampliação de funções já existentes, sendo a formação de conceitos destacada como essencial neste processo (Vigotski, 2009). Esse princípio foi incorporado e fortemente realçado por Davydov (1999a) em sua teoria. Para formulá-la, ele valeu-se das contribuições filosóficas e psicológicas de teóricos que investigaram a formação da consciência humana fundamentando-se no materialismo histórico dialético, como Vygotsky, Leontiev, Ilyenkov, Rubinstein, entre outros. Aspectos biográficos da vida do autor, suas principais inspirações teóricas, seus propósitos investigativos e os conceitos centrais de sua teoria são apresentados por Libâneo e Freitas (2017).

Os princípios formulados por Davydov (Davydov, 1982; Davídov; Márkova, 1987; Davydov, 1988; 2017), originalmente foram para o ensino escolar promotor do desenvolvimento do aluno. Porém, foi necessária desenvolver um projeto de formação de professores para realizarem a atividade docente dentro da perspectiva desse sistema. Cunha (2019) relata que a formação do professor na perspectiva do sistema Elkonin-Davydov tem como essência a autodeterminação de sua personalidade e o deslocamento de um paradigma cognitivo para um paradigma de desenvolvimento. O desenvolvimento do professor inclui, de forma criativa, a sua au-

todeterminação na atividade profissional. Ele adquire uma posição profissional que não é de ser um tradutor de normas e modelos culturais e sim de um mediador da aprendizagem dos alunos. A esta posição está vinculada a capacidade de prover aos alunos a formação do conhecimento teórico fundado na lógica materialista dialética (Davydov *et al.*, 2002 apud Cunha, 2019).

Considerando-se que além estes traços formadores postos pelo sistema Elkonin-Davydov são uma inspiração importante, é necessário considerar os problemas próprios da formação de professores no campo educacional brasileiro. A seguir, passe-se à discussão das possibilidades de superação de alguns deles a partir da contribuição da perspectiva do ensino desenvolvimental.

2.1 O professor que não dissocia o conhecimento epistemológico da disciplina e o conhecimento didático

A apropriação das formas de pensar nas diferentes áreas de conhecimento remete à relação essencial entre método de conhecimento e método de ensino-aprendizagem, ou entre a epistemologia da disciplina e a didática. Diz respeito à integração entre conhecimento da disciplina e conhecimento pedagógico da disciplina, apontada por Libâneo (2014) em oposição à dissociação entre estes conhecimentos verificada na formação de professores em cursos de licenciatura. Essa dissociação constitui um problema, pois o professor precisa realizar justamente o contrário: integrar o conhecimento epistemológico da área da disciplina ao conhecimento pedagógico para ensiná-la. Essa integração deveria ser um princípio orientador da formação de professores.

Davydov compreende haver uma inseparável conexão entre a epistemologia e a didática específica da disciplina e ela se materializa no método da exposição científica no ensino. Davydov (1988) deduz para o ensino-aprendizagem o método de conhecimento conforme a compreensão materialista dialética, com a distinção entre

procedimento de investigação e procedimento de exposição, ideia clássica epistemologia materialista dialética. Enquanto na investigação o pesquisador se apropria do objeto em seus detalhes, analisando suas diversas formas de desenvolvimento e estabelecendo os seus nexos constitutivos, na exposição o pesquisador apresenta o movimento real que permitiu chegar ao conhecimento do objeto, isto é, os resultados da investigação.

Na investigação dentro da lógica dialética, o pesquisador examina o objeto partindo de sua concretude (sensorial concreto) em situações particulares da realidade social e/ou natural, para chegar a uma base universal abstrata, substancial, explicativa das relações e determinações que o constituem. Ao contrário, na exposição dos resultados, o pesquisador inicia-se pela base universal abstrata utilizando-a para analisar e explicar o objeto em situações singulares, em relações concretas. Assim, a exposição do conhecimento resultante da investigação científica se realiza pelo movimento de ascensão do pensamento do abstrato (geral) ao concreto (particular, singular). Mas, o geral, universal não tem o sentido de absoluto e sim de uma forma geral de enxergar o objeto no seu vínculo com o particular.

O que leva à formação de um conceito é o movimento do pensamento do sensorial concreto até a abstração substancial e a separação do geral como essência e lei do seu desenvolvimento (Davydov, 1988).

No ensino-aprendizagem, o método do pensamento do aluno deve ser guiado por ações de estudo que constituem um caminho correspondente ao método da exposição, que se movimenta do abstrato ao concreto. Por esse método, o aluno estabelece uma relação de aprendizagem com o objeto em sua forma mediatizada pela ciência, como um conceito abstrato de natureza dialética que sintetiza os aspectos universais e particulares, unificando o objeto em um todo compreensível. Esta lógica se cumpre no ensino-aprendizagem através dos procedimentos de abstração, generalização, conceito. E para isso é necessário estruturar a atividade de estudo do aluno. Escreve Davydov (1988, p. 165):

A atividade de estudo dos escolares se estrutura, em nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto.

O aluno começa a apropriar-se do conhecimento do objeto por meio de certo tipo de atividade com o objeto que, embora não seja pesquisa, é uma atividade investigativa. O caráter investigativo da atividade com o objeto permite ao estudante experimentar de forma abreviada e condensada, a atividade que levou os cientistas a identificarem o conceito abstrato do objeto (Davydov, 1988).

Para organizar o ensino, o professor precisa integrar a dimensão epistemológica da disciplina à dimensão pedagógico-didática, por meio da tarefa de estudo (tarefa do aluno). Na tarefa de estudo, o aluno aprende um objeto aprendendo primeiro de que forma pensar e analisar esse objeto, compreendendo primeiro as relações que estão na base de sua explicação, de sua origem. Ao realizar a tarefa de estudo, o aluno procura e encontra uma forma geral de abordagem de muitos problemas particulares que podem ser resolvidos de imediato e corretamente empregando a forma geral (Davydov, 1995). O aluno chega ao modo generalizado de solução da tarefa com o objeto, que deve se converter para ele em um método de pensamento e análise a ser utilizado em situações diversas envolvendo o objeto. Este é um método teórico de pensar o objeto (pensamento teórico), por ser baseado na lógica dialética.

Davydov (1988) distinguiu, nos métodos de pensar, o pensamento empírico e o pensamento teórico, ambos utilizados na formação de conceitos (sobre detalhes desta distinção, consultar Libâneo; Freitas, 2019). Ele demonstrou que os conceitos teóricos (ou seja,

formados a partir da lógica dialética) são qualitativamente superiores e mais potentes na promoção do desenvolvimento da consciência do aluno sobre o mundo social e natural e sobre si mesmo. Na base desta formulação, e incorporando a ela os elementos e a estrutura da atividade humana psíquica e prática descritos por Leontiev (1983; 2021), Davydov (1988) sistematizou a forma e o conteúdo da atividade de estudo. Por sua vez, Elkonin (1987) destacou a atividade de estudo como a principal atividade humana no período de desenvolvimento que corresponde ao início da escolarização até o início da adolescência, na faixa de mais ou menos seis a dez anos. Em outros períodos da vida humana, embora já não ocupe o lugar de atividade principal, a atividade de estudo continua presente como atividade necessária para a apropriação de conhecimentos.

A atividade de estudo se realiza por meio da tarefa de estudo, estruturada em ações formuladas pelo professor para se constituir, para o aluno, como método de pensar pela ascensão do abstrato ao concreto (Davydov, 1982; Davydov, 1988). Estamos compreendendo que para formular tal tarefa, o professor necessita integrar o conhecimento epistemológico e o pedagógico-didático.

As considerações apresentadas até aqui mostram que conhecimento disciplinar (no qual se incluem métodos investigativos da ciência ensinada) e conhecimento pedagógico-didático (no qual se incluem os métodos de ensino) são inseparáveis, pois os procedimentos de ensino para a formação dos processos mentais dependem dos processos investigativos das ciências pelos quais se chega à constituição dos conceitos.

Libâneo (2014) defende reiteradamente a tese da integração entre didática e didáticas específicas, da integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático. Para ele, a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, ou entre didática e epistemologia, aponta para a concretização da unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas específicas, sendo que tal posição não é neutra em relação aos embates políticos

e teóricos no campo da didática. O autor compreende a didática como disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos e abrangendo as relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares.

A compreensão expressa veementemente pelo autor é de que toda didática, enquanto teoria e prática de concretização dos objetivos de formação, supõe uma epistemologia. Ele destaca que o núcleo do problema didático é o conhecimento, o que leva ao reconhecimento de que não é suficiente apenas uma didática geral, uma vez que o ensino de conteúdos decorrentes de conhecimentos científicos específicos de certa disciplina requer a consideração epistemológica destes conteúdos no seu tratamento pedagógico-didático (Libâneo, 2014).

Para a formação de professores em cursos de licenciatura, esse princípio tem especial importância em dois aspectos; a) permite superar a fragmentação entre dois conhecimentos fundamentais no desenvolvimento do professor, o epistemológico e o didático, posicionando o professor em permanente contato com métodos investigativos na área do conhecimento que ele ensina; b) confere ao trabalho didático de ensinar um caráter que desloca o foco do ensino-aprendizagem de conteúdos por si para o foco na aprendizagem de métodos teóricos de pensamento.

2.2 O professor que sabe articular o método da exposição científica e a atividade de estudo dos alunos

Embora a conexão entre percurso investigativo científico e percurso de estudo do objeto pelo aluno seja bastante enfatizada por Davydov (1988), remetendo a Marx ele adverte que o procedimento de exposição dos conceitos originados na investigação científica se distingue do procedimento de investigação.

A investigação inicia-se pelo exame do objeto particular concreto, como ele se apresenta na realidade social, para chegar à descoberta de sua base interna universal e abstrata (um conceito teóri-

co). Para a exposição do conhecimento resultante da investigação, o ponto de partida é essa base universal abstrata, visando chegar à reprodução mental daquelas manifestações particulares concretas inicialmente identificadas no objeto. No ensino-aprendizagem escolar, o caminho a ser percorrido pelo aluno corresponde ao método de exposição do conhecimento e, portanto, inicia-se pelo conhecimento abstrato, fruto da apreensão da realidade de forma mediada e elaborada pela ciência, filosofia, arte etc. Os alunos se apropriam, primeiramente, é deste conhecimento, para o converterem em um procedimento ou “ferramenta de pensamento” e análise do objeto, agora considerando-o em sua existência contextualizada, particular, com todas as determinações e relações concretas que o envolvem.

Para organizar o ensino desse modo o ensino, novamente aparece como uma exigência a integração entre a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica. O professor que conhece profundamente a dimensão epistemológica da matéria que ensina, e seus métodos de investigação, tem a condição necessária para organizar a tarefa para do aluno de modo que ela corresponda ao percurso do método da exposição científica. Entretanto, é indispensável também ter compreensão clara da lógica dialética da produção de conhecimento. A tarefa elaborada pelo professor tem o relevantíssimo papel de colocar o aluno em processo de aprender um objeto aprendendo primeiro como pensar, analisar, trabalhar mentalmente e objetivamente com esse objeto, compreendendo primeiro sua relação universal e abstrata, essencial, e tendo nela um ponto de partida do método para pensar teoricamente, dialeticamente o objeto.

Em um esforço de exemplificação, podemos tomar a água, um elemento da natureza, é estudada nas diferentes áreas de conhecimento como um conceito com determinada relação geral. Nas disciplinas escolares no Ensino Fundamental e Médio, seu ensino necessita considerar a análise da relação universal constitutiva da água, que dá origem a um conhecimento sobre ela. Em Química é explicada por certo tipo de relação entre hidrogênio e oxigênio para que se forme a

água; em Biologia, como elemento essencial à vida no planeta, identificar a relação universal abstrata presente neste objeto requer considerar, por exemplo o ciclo hidrológico e sua relação com a atividade humana produtiva; em Física, há que se determinar as relações que produzem as mudanças no estado da água, e dialeticamente transformam seu modo de apresentação física etc. Mas a água também está envolvida em outras relações culturais simbólicas que podem ser, por exemplo, de natureza religiosa, etc. Em todas as disciplinas, no entanto, é preciso que o objeto água tenha suas relações analisadas sem desconectá-lo da realidade social, dos seus usos, das possibilidades de acesso a ela, das disputas econômicas e políticas, pois aí se encontra o objeto água vivo, em sua complexidade e totalidade.

Ou seja, em cada ciência há um caráter epistemológico presente na base constitutiva da relação universal abstrata do conceito água formulada dentro desta área. As diferentes lógicas de pensamento possibilitam aos alunos formarem diferentes tipos de capacidades intelectuais e práticas. Todos os tipos de relações explicativas do objeto água precisam assentar-se no movimento, na flexibilidade deste conceito, dado o caráter histórico, dialético e contraditório dos fatores sociais e políticos em que a água está envolvida na realidade social. Talvez essa deva ser compreendida como a relação mais simples, portanto mais universal, que se encontra na base de todas as outras. E a compreensão do objeto água na educação escolar se iniciaria por ela. As formas específicas de organizar a atividade do aluno para estudar o objeto água devem estar em correspondência com a apropriação de formas de pensar água dentro de cada área do conhecimento, a partir das questões de investigação que cada área se colocou/coloca, dos métodos que utilizou/utiliza e das conclusões a que chegou/chega, porém considerando as relações sociais, os contextos históricos, os significados sociais e culturais historicamente constituídos em relação a este objeto.

Conforme lembra Ganelin (1978), na lógica materialista dialética, os conceitos não são estáticos nem isolados uns dos outros, ao

contrário estão sempre em relação dentro de sistemas conceituais. Os conceitos não são fixos, imóveis, mortos, isolados. Eles possuem um movimento, uma plasticidade e elasticidade universal e multifacética, e devem ser trabalhados de modo flexível, móvel, relacionados entre si, unidos em oposições, em contradições.

No método de ensino, para que aprendam os conceitos de forma viva e em movimento, os alunos estudam manejando os conceitos, movendo-os e conectando-os de uma cadeia de pensamento a outra, transitando de um conceito a outro e relacionando entre si conceitos de uma mesma matéria ou entre diferentes matérias (Ganelin, 1978, p. 83).

O aluno apreender o objeto água em seu movimento e transformação dentro de relações históricas: este deve ser o objetivo do ensino-aprendizagem. Davydov (1988) considera que pela articulação do método da exposição científica e a atividade de estudo realizada pelos alunos confere-se ao processo ensino-aprendizagem o caráter de uma quase investigação.

Ao estudar o mesmo objeto, água, em disciplinas diferentes, o aluno tem a oportunidade de desenvolver formas distintas de questionamento, investigação, análise, pois os métodos de pensar o objeto água e de identificar suas relações nucleares e secundárias são diferentes em cada disciplina. São diversas, flexíveis, complexas e dinâmicas as relações que o aluno irá identificando, para ao longo da educação escolar ir formando um conceito que abrange a água em sua totalidade contraditória. Os alunos, ao aprenderem desse modo, têm a oportunidade de se apropriarem ativamente de ações mentais outrora realizadas por outros (os pesquisadores, os estudiosos), tornando seu um conhecimento historicamente constituído e que representa uma capacidade coletiva.

Nas diferentes áreas de conhecimento em que se situam os conteúdos ensinados na escola, pensamento empírico (que utiliza lógica formal) e pensamento teórico (que utiliza lógica dialética) exercem papel no desenvolvimento da consciência do aluno. Entretanto, a primazia deve ser dada ao pensamento teórico por ser o tipo de

pensamento que permite aos alunos alcançarem a reflexão mais elaborada e a compreensão mais crítica dos objetos, da realidade, e de si mesmos nessa realidade. Essa consideração é importante para a tomada de decisão sobre como organizar didaticamente a tarefa dos alunos dando prioridade à formação do pensamento teórico. Essa tomada de decisão pelo professor tem fortes influências na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Os objetos de conhecimento, enquanto produtos das distintas ciências, contêm um caráter epistemológico constituído principalmente de modos de pensamento próprios destas ciências. Nestes métodos estão as formas de se acercar dos objetos e com eles estabelecer uma relação de conhecimento, realizar certos tipos de análises e sínteses, identificar e compreender as relações e contradições em que estão envolvidos na realidade social. Uma vez que esses conhecimentos se tornam conteúdos de ensino-aprendizagem no contexto escolar, não se pode perder de vista a sua origem a partir de seu estatuto epistemológico.

2.3 O professor que ensina para que haja participação ativa e criadora do aluno na apropriação de métodos de pensamento e conhecimento

No ensino desenvolvimental o aluno ocupa o lugar de sujeito ativo, alguém estabelecendo relações sociais com objetivo de adquirir conhecimentos/capacidades. Para a aprendizagem consciente, ele não pode ser apenas um executor, ainda que seja competente para isso. O aluno ativo é aquele que realiza com o objeto de estudo um trabalho criador, reflete sobre as razões para empregar um ou outro método de pensamento, um ou outro material, procedimento etc., sabe quando empregar um ou outro conceito, valoriza criticamente seus êxitos e falhas, suas atitudes e hábitos (Ganelin, 1978, p. 70-72). Este aluno torna-se alguém interessado em aprender e transformar-se pela aprendizagem. Em vez de apenas estar interessado no conteúdo ele transforma-se em alguém interessado em sua própria

transformação e capaz de buscá-la. Davydov (1995) refere-se a essa mudança como transformação do aluno em estudante, em uma pessoa que quer estudar o objeto, aprender e dominar o objeto para transformar sua própria capacidade de compreendê-lo e utilizá-lo em dadas situações reais.

Ao propor a conexão entre o percurso investigativo da ciência e o percurso do estudo do objeto pelo aluno, Davydov confere à atividade dos alunos um caráter de exploração e criação, semelhante à atividade científica do cientista na produção de novos conhecimentos, na busca de solução de problemas (Davydov, 1988; Daydov, 1982). Esse caráter inclui a identificação e compreensão de contradições, formando uma apreensão teórica crítica da realidade social e da natureza.

Para isso, o professor organiza o ensino de modo a proporcionar a participação ativa dos alunos em tarefas investigativas com o objetivo de descobertas. Esse tipo de tarefa os coloca em atividade criadora porque eles entram em contato com a lógica de constituição do objeto na área de conhecimento, tendo que criá-la para si. No modo investigativo pelo qual um conceito foi formulado, criado, descoberto, residem certas formas de pensamento, modos de indagar, questionar, pensar, analisar, refletir, identificar conexões, estabelecer relações, formular conclusões etc. Essas formas são o aspecto essencial a ser apreendido para formar um pensamento conceitual do objeto. Ao se apropriarem da atividade criadora de outras pessoas (os pesquisadores, os cientistas, os filósofos, os matemáticos etc.), os alunos formam para si o pensamento criador, o que permite a eles desenvolver autonomia e independência intelectual no trabalho com o objeto de estudo (Davydov, 1988).

Nesse aspecto, ganha mais sentido e força a ideia do autor de que o método de ensinar decorre do conteúdo a ser ensinado. Ao organizar o ensino, o professor precisa conectar o método de investigação na área da disciplina ao método de ensinar o conceito (integrando o aspecto epistemológico e o pedagógico-didático) e, simultaneamente, promover ao aluno a oportunidade de conectar a aprendizagem do

conceito com o método investigativo que deu origem a este conceito. Pode-se dizer que no ensino-aprendizagem tanto o professor como o aluno precisam estar envolvidos na atividade humana criadora.

Desse princípio decorre a necessidade de o professor conhecer de modo aprofundado o conceito a ensinar como parte integrante de uma rede conceitual dentro da disciplina, bem como ter compreensão aprofundada da investigação científica que o originou no campo científico da disciplina. Para propor aos alunos ações de estudo com caráter investigativo semelhante (mas não idêntico) ao que foi utilizado por pesquisadores na descoberta do objeto, o professor precisa antes dominá-las. O aluno aprende um conteúdo como conceito quando aprende as ações intelectuais conexas a ele, os modos de pensar e de proceder intelectualmente em relação a ele, apropriando-se desses modos e os tornando um método de pensar. O aluno reproduz ações investigativas não para criar um conhecimento novo, mas para se apropriar do processo criativo científico que originou o conhecimento do objeto de aprendizagem, criando em si as capacidades conexas a ele.

O professor, ao organizar a atividade do aluno, vai além de simplesmente trazer para a aula a pesquisa como trabalho de outros. O que ele faz é criar uma situação de aprendizagem em que o pensamento científico se torna vivo para os alunos, permitindo a eles se apropriarem das lógicas investigativas das áreas de conhecimento, dos seus métodos de pensar, seja nas ciências, nas artes, na matemática, na história, na filosofia etc.

A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov representa, portanto, uma contribuição para superar a dissociação entre epistemologia e didática na formação dos professores em cursos de licenciatura. É uma teoria que confere à formação do professor um caráter qualitativo que supera amplamente o estabelecido na BNC-Formação, a fim de propiciar ao aluno uma aprendizagem que amplia suas possibilidades cognitivas, criativas e afetivas, para tornar-se sujeito no processo de aprender, contribuir com ideias, discutir con-

ceitos e justificar seu pensamento, ampliar sua capacidade de ação nas diversas esferas da realidade social e natural.

A formação didática nos cursos de licenciatura precisa abandonar a perspectiva de prescrições e definições em torno de técnicas e procedimentos de caráter instrumental para alcançar um nível de elaboração didática que capacite o professor a ensinar para ampliar o desenvolvimento do aluno e não para restringi-lo.

A teoria de Davydov concebe o ensino e aprendizagem escolar como processos distintos mas interdependentes, o que leva ao entendimento de que não há ensino que não seja para promover uma aprendizagem e, por sua vez, o tipo de aprendizagem depende do tipo de ensino. Indo mais além, é preciso considerar ainda que não há aprendizagem verdadeira se ela não influencia e promove o desenvolvimento do aluno.

Estes são alguns dos princípios básicos da didática desenvolvimental que um professor precisa se apropriar em sua formação. Eles evidenciam a necessidade de que um professor tenha conhecimentos sobre os métodos investigativos, métodos de pensamento do seu campo de conhecimento específico (física, química, biologia, história, matemática, arte, filosofia etc.), porém, ele precisa superar a compreensão fundada meramente no pensamento empírico ainda predominante em muitas áreas do saber.

2.4 O professor que articula as práticas socioculturais e institucionais dos alunos com a formação de conceitos teóricos

No paradigma histórico-cultural, a constituição da consciência humana, sua subjetividade, é mediada pela cultura no contexto de relações sociais, sendo a educação escolar e o ensino os meios primordiais de favorecer e impulsionar o desenvolvimento dos alunos pela apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e mais desenvolvidos. Mas, é necessário reconhecer que no ensino-aprendizagem escolar essa apropriação precisa estar articulada com

as práticas socioculturais das quais os alunos participam em diferentes instituições do contexto social geral e local (Hedegaard, 2002a; 2002b; 2004; 2008; Hedegaard; Chaiklin, 2005).

Mariane Hedegaard, pesquisadora dinamarquesa que incorpora em seus estudos o paradigma histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental davydoviana agrega uma contribuição para a didática desenvolvimental ao desenvolver a perspectiva do ensino radical-local. Ao introduzir os conceitos de duplo movimento no ensino e de práticas socioculturais e institucionais (Hedegaard, 2019) ela demonstra como tais práticas se encontram articuladas com os conhecimentos, pensamentos e práticas sociais.

O desenvolvimento humano encontra-se ancorado em contextos socioculturais, práticas institucionais e vivências cotidianas. O papel da educação escolar é promover a apropriação de conhecimentos e formação do pensamento teórico, porém para a aprendizagem se tornar mais significativa é preciso considerar a participação dos alunos em práticas institucionalizadas. Essa consideração é necessária porque as práticas socioculturais dentro das instituições, família, igreja, comunidade e a própria escola, tanto podem ampliar como restringir as possibilidades de aprendizagem dos alunos (Hedegaard, 2008).

Na abordagem radical-local proposta por Hedegaard e Chaiklin (2005), a função social da escola é possibilitar às crianças e jovens a internalização de motivos e capacidades para a vida em sociedade. Esta função é enriquecida pela articulação entre conceitos científicos e conceitos trazidos de casa da vida, do meio social. Com esse entendimento, ela apresenta o conceito de duplo movimento no ensino como forma pela qual o professor promove a articulação de conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, mediados por práticas socioculturais institucionais.

O duplo movimento consiste em criar tarefas de estudo que integrem o conhecimento local e as relações conceituais básicas de uma matéria, a fim de que o aluno possa formar conhecimento teórico e utilizá-lo em suas práticas locais de vida. O professor e o alu-

no realizam movimentos inversos, porém coerentes com o objetivo de formar o pensamento teórico dialético. No ensino, o professor avança dos conceitos abstratos e leis gerais para a realidade concreta, considerando sua complexidade. O aluno, parte de seus conhecimentos pessoais cotidianos para chegar aos conceitos abstratos e leis gerais explicativas do conceito (Hedegaard; Chaiklin, 2005).

Motivos desenvolvem-se como uma relação entre o aluno e as atividades nas quais participa. Faz parte do conhecimento teórico a clareza do aluno sobre os motivos para aprender (Hedegaard; Chaiklin, 2005). Entre as contribuições relevantes do duplo movimento destaca-se a ideia de que motivos e conhecimentos encontram-se dialeticamente ligados.

Conclusão

No contexto atual da hegemonia das políticas neoliberais na educação, a didática encontra-se desvalorizada e, para alguns segmentos da sociedade, nem é necessário haver didática, ou pedagogia, ou teoria, ou formação de pensamento. Nesse entendimento, a formação de professores pode até prescindir da didática e de diversos outros conhecimentos.

Já se sabe há muito tempo que estudar e aprender são atos de liberdade de pensamento, que conhecer não é um ato apenas cognitivo, é um ato político. Portanto, formar bons professores é uma prática social e pedagógica e um ato político, pois a docência tem um sentido ao mesmo tempo político e cultural, epistemológico e pedagógico.

A didática desenvolvimental é uma aposta necessária no quadro conflitivo em que se dá a educação escolar em nosso país, em que predomina um ensino que retira dos alunos o direito à formação integral, resultando em um desenvolvimento unilateral e desumanizante. O que conta como desenvolvimento nas práticas escolares sob a concepção neoliberal não pode ser compreendido como desenvolvimento no sentido assumido pela didática desenvolvimental. O que conta como aprendizagem e sucesso educacional nas avaliações externas não é considerado como aprendizagem na perspectiva do ensino desen-

volvimental. O que conta como práticas de inclusão e de promoção da igualdade educativa não podem ser consideradas como tal, pois o paradigma neoliberal obriga a escola a critérios quantitativos de qualidade de ensino, do que resultam inclusive formas de exclusão. É necessária uma profunda mudança na formação de professores de modo a fortalecer suas capacidades para superar essa drástica realidade educacional. Precisamente em razão disso é a didática desenvolvimental pode contribuir na mudança da formação de professores, instigando as novas gerações de educadores a acreditarem no estudo e na aprendizagem como atos de liberdade de pensamento, atos políticos, no valor da escola e do conhecimento como condição de justiça social e de produção da educação pública como bem comum.

A finalidade da educação escolar no paradigma histórico-cultural e na perspectiva da didática desenvolvimental é o ensino para que os alunos se apropriem das capacidades gerais encarnados nas culturas, nas ciências, nas artes, na ética. O elemento fulcral da didática é a apropriação de tipos de conhecimento que promovem transformações subjetivas no aluno, contribui para sua autonomia, liberdade criadora, consciência crítica.

Na didática desenvolvimental, a relação do aluno com os conhecimentos é ao mesmo tempo cognitiva, afetiva e ética. E ela não deixa de fora do processo ensino-aprendizagem os problemas sociais, a desigualdade, não abre mão do foco no desenvolvimento dos alunos como sujeitos. Mas quem pode promover a didática desenvolvimental é o professor. O que pode mudar a escola é o professor, mas um dos pontos da mudança do professor é sua formação inicial, que precisa ser ressignificada, precisa abrir-se para esse paradigma.

Referências

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 633, 2019.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017a. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018.

CUNHA, André Luiz Araújo. **Conteúdos e metodologias no ensino de matemática nos anos iniciais do processo de escolarização no Brasil e na Rússia**. 2019. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista O Olho da História**, Salvador, n. 22, p. 1-15, 2016.

DAVÍDOV, Vasili V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

DAVIDOV, Vasili V.; SLOBÓDCHIKOV, Vladimir I. La enseñanza que desarrolla en la escuela de del desarrollo. *In*: MÚDRIK, A. B. (org.). **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Moscú: Ed. Progreso, 1991, p. 118-144.

DAVYDOV, Vasili V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 211-224.

DAVYDOV, Vasili V. História do estabelecimento do sistema de ensino desenvolvimental (Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davydov). Primeira comunicação. **Vestnik**, Moscou, n. 1, n.p., 1996. Tradução não publicada do original russo por Ermelinda Prestes.

DAVYDOV, Vasili V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, v. XXX, n. 8, 1988.

DAVÝDOV, Vasili V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Tradução de M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. *In*: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

GANELIN, Sholom Izrailevich. **La asimilación consciente en la escuela**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

GUSEVA, Liudmila G.; SOLOMONOVICH, Mark. Implementing the Zone of to Developmental: From the Pedagogical Experiment to Developmental Education Sistem of Leonid Zankov. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 9, n. 4, p. 775-786, 2017.

HEDEGAARD, Mariane. A cultural-historical approach to learning in classrooms. **Outlines**. Critical Practice Studies, Copenhagen, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. *In*: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002a, p. 199-227.

HEDEGAARD, Mariane. Children's Perspectives and Institutional Practices as Keys in a Wholeness Approach to Children's Social Situations of Development. *In*: EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn; BØTTCHER, Louise (eds.). **Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development**. Perspectives in Cultural-Historical Research, v. 6. Singapore: Springer, 2019.

HEDEGAARD, Mariane. **Learning and child development**: a cultural-historical study. Denmark: Arhus University Press, 2002b.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning**: a cultural-historical approach. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 2005.

HEDEGAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Studying children**. A cultural-historical approach. London: Open University Press, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

KUDRIAVTSEV, V. T. V. V. Davydov. Milestones and Stages of His Life. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 49, n. 6, p. 3-17, 2011.

LEHER, Roberto. **Legitimação dos saberes e políticas de docência frente aos movimentos neoconservadores e ao retrocesso democrático**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XIII, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3XGs9O9>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LEONTIEV, Alexey N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. **Didáticas Específicas**, v. 10, p. 5-37, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davydov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia e Campinas: Editora UFU e Editora Mercado das Letras, 2019, v. 1, p. 213-240.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Editora UFU, 2017, p. 331-366, Livro I.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. Uberlândia: Edufu, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais repre-**

sentantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, Livro I. NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 4, 44, n. 3, e84910, 2019.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021.

PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1. Curitiba: CRV, 2019 – Coedição: Uberlândia: Edufu.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental I**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Uberlândia: Edufu, 2019a.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin, Davidov, Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019b.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2016, Livro II.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 2012.

ZUCKERMAN, Galina A. Developmental education. *In*: YASNITSKY, Anton; VAN der VEER, René; FERRARI, Michel. **The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 177-202.

CAPÍTULO 10. PROCESSOS FORMATIVOS E CONTEXTOS EMERGENTES: REINVENTANDO DOCÊNCIAS

Doris Pires Vargas Bolzan

Apontamentos iniciais...

Neste texto apresentaram-se estudos relativos aos processos formativos, aos contextos emergentes e suas implicações na construção e reinvenção da(s) docência(s). Esses termos serão aqui explicitados como pontos de partida para o processo reflexivo que se pretende instaurar ao longo do texto. A saber: os compreendem um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem professores quanto aqueles que já estão engajados na docência; contemplam de forma inter-relacionada ações auto¹, hétero² e interformativas³.

1. Ações de **autoformativas** são mobilizadas pelo sujeito da docência, que tem necessidade de reorganizar a dinâmica pedagógica à luz das ações de pesquisa e extensão, mantendo controle sobre o seu processo de aprendizagem. Observa-se múltiplos movimentos realizados no cotidiano da docência, a reflexão sobre a ação e na ação são chaves das ações autoformativas; o professor intencionalmente busca desenvolver-se profissionalmente (Bolzan, 2016, p. 129).

2. Ações **heteroformativas** são mobilizadas por outros agentes, de modo a exigir a participação, quase sempre passiva, do professor. Em geral, não tem implicação com os processos formativos ofertados, de modo que o professor pouco se envolve nessas ações.

3. Ações **interformativas** correspondem a ações conjuntas, numa perspectiva colaborativa, de modo que se estabeleça um processo de interdependência, no qual os sujeitos compartilham ideias e interesses comuns. Há um claro interesse pelo estabelecimento de redes, indicando a cultura institucional como mote para esse processo.

Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais pressupõem pessoas em interação, centradas em interesses e necessidades comuns. Esses processos articulam a aprendizagem de ser professor aos percursos adotados na construção da profissão docente, sendo a base do desenvolvimento profissional. (Bolzan; Isaia, 2021, p. 287)

Contextos emergentes caracterizam-se como as atuais (re)configurações dos diversos tempos/espacos nos quais os sujeitos redimensionam seus modos de ser, estar e fazer nos cenários escolares e/ou acadêmicos. Esses novos contextos que emergem são provocados tanto por movimentos oriundos do contexto sociocultural, como pelo resultado da implementação de novas políticas e programas governamentais, como, por exemplo, a expansão e democratização do ensino superior, a inclusão impulsionada por meio das ações afirmativas, assim como pelo avanço e disseminação das tecnologias digitais no cotidiano das IES. Neste cenário, evidencia-se que há muitos desafios e enfrentamentos que exigem (trans)formações no campo educacional, repercutindo em todos os níveis e modalidade de ensino, implicando em novos modos de pensar e fazer docente em contextos globalizados (Bolzan, 2016; 2018). caracteriza-se como uma atividade complexa, constituída por um conjunto de ações realizadas pelos professores em constante movimento de reelaboração diante das diferentes demandas que se impõem para sua efetivação. Nesse processo, estão entrelaçadas as multiplicidades de interações e mediações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compartilham as ambiências profissionais ao longo do percurso docente.

A relevância desse processo implica pensar em pedagogias próprias à educação nas universidades, pois, em cada contexto, em cada unidade acadêmica teremos um tipo de trabalho a ser proposto e implementado, influenciado pela diversidade cultural que habita tais espaços educativos. Portanto, pretende-se explorar, os múltiplos sentidos de ser professor na educação universitária e sua necessária reinvenção.

Acredita-se que, compreendendo quais concepções os professores têm sobre seu trabalho pedagógico nesse nível de ensino e como este se consolida ao longo de sua trajetória profissional, talvez seja possível a (re)construção das bases epistemológicas, capazes de colaborar para a aprendizagem da(s) docência(s) em contextos emergentes.

Logo, é necessário referir que a produção e reinvenção da(s) docência(s) se efetiva por meio de processos de participação e transformação, pois, quando se gera interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre os professores, diante de determinadas situações e acontecimentos, se multiplicam e se incrementam.

Assim, os processos formativos e os contextos emergentes exigem do professor a conscientização acerca da(s) docência(s) como múltipla(s). Pressupõem o investimento permanente na busca da consonância entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, próprio ao campo formativo para o qual se dirige, colocando em relevo a ideia de diversas pedagogias para educação superior⁴ necessárias à atividade do professor. Além disso, as docências implicam não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolvem também a sensibilidade do professor como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores a partir dos contextos emergentes nos quais está imerso. Exige-lhe que leve em conta os saberes da experiência, assim como os saberes profissionais,

4. **Pedagogias para educação superior** caracterizam-se como campo disciplinar em construção, que está sendo consolidado como parte de um conjunto de práticas com características próprias, por meio dos processos de fazer e pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos para a docência, assumindo-se como um campo gerador de diversidade (Bolzan, 2008). As inovações desse campo inscrevem-se a partir de estudos e pesquisas que valorizam o protagonismo pedagógico, gerado a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de ideias e posições podem ser contraditas na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo pedagógico nas universidades e/ou instituições de ensino superior (Bolzan, 2016).

entendidos a partir de uma ótica de reflexão sistemática acerca dos processos de ensinar, aprender, e desenvolver-se profissionalmente. Assim, o professor à medida que ensina também aprende com seus alunos, destacando sua geratividade docente. Essas aprendizagens, portanto, são colaborativas, se fazem na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica possibilidades de ampliar ideias e concepções acerca do campo profissional para o qual se dirige. Exige a compreensão genuína sobre os conhecimentos, destrezas e competências necessárias a uma atuação profissional autônoma.

Para compreender esse processo é necessário levar em conta as tensões deles decorrentes o que pressupõe a busca para superar as possíveis instabilidades das ações docentes, uma vez que coloca os sujeitos da(s) docência(s) em processo de reorganização pedagógica por meio da reflexão. Essas tensões caracterizam-se por um conjunto de dimensões que permeiam os processos formativos, favorecendo-lhes apreender as manifestações dos atos e das formas de inserção no mundo das docências (Bolzan, 2018, 2019b; 2022).

1. O estudo e seus desdobramentos⁵

A pesquisa apresentada neste recorte foi desenvolvida a partir de um estudo exploratório, que permitiu reconhecer os cenários das docências na universidade, mais especificamente nas licenciaturas.

O foco foi aprofundar a compreensão relativa aos processos formativos e aos contextos emergentes dos professores/formadores e dos estudantes/professores em formação inicial e como esta se organiza a partir das arquitetônicas formativas⁶. É um estudo integrado que en-

5. *Docência(s) e processos formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes*. Projeto Produtividade em Pesquisa. CNPq. Registro nº GAP/CE: 042025. UFSM, período 2018-2022.

6. **Arquitetônicas formativas** revela as dimensões institucionais e pedagógicas, balizadas pelas articulações produzidas via tríade ensino, pesquisa e extensão. Tais dinâmicas expressam as fragilidades e as potencialidades formativas que são a base

volveu professores e estudantes da educação superior, inicialmente de 17 licenciaturas de uma universidade pública. Acredita-se que via rede de interações e mediações é possível promover o processo de aprender a ser professor. Tal processo organiza-se a partir de movimentos desencadeados pelas trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos neles envolvidos, considerando-se a cultura institucional dos contextos formativos. Compreende-se a cultura institucional como um conjunto de ideias, crenças, teorias, normas, valores, ideologias e dimensões correlatas que interagem com o conhecimento e com a prática pedagógica que se produz na escola e nos espaços acadêmicos. Constitui-se por esquemas subjetivos, relativos aos componentes práticos, cognitivos e dinâmicos das ações e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes (Sacristán, 1997). Implica a coexistência de concepções, interesses e práticas diferentes, nem sempre explicitadas e refletidas, expressas pelo reconhecimento de traços históricos e sociais nas instituições (Cunha, 2006).

Os resultados preliminares deste estudo permitiram evidenciar que há múltiplas formas de aprender a(s) docência(s), pois ser professor implica em um processo dinâmico e complexo. Assim, penso que os estudantes/professores em formação inicial e os professores/formadores vivenciam diversas experiências formativas (Bolzan, 2018; 2019b), as quais decorrem de escolhas e interesses próprios às suas necessidades individuais.

O estudo qualitativo-narrativo foi desenvolvido por meio de entrevistas com oitenta e cinco (85) estudantes/professores em for-

desse desenho e são produzidas em determinado contexto histórico, social e cultural, evidenciando que as relações teórico-práticas que movimentam a arquitetura formativa são tensionadas pela cultura universitária. Esta “[...] compreende um conjunto de representações, ideias, valores, tempos e espaços de desenvolvimento profissional vivenciados pelos sujeitos em formação, configuradas em um lócus sociocultural específico, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento” (Bolzan, 2008, p. 117). Partindo deste conceito alinhado ao conceito de arquitetônica de Bakhtin, entendemos como sendo arquitetônica formativa a relação dialógica entre os processos formativos (especialmente, aqueles oferecidos pela instituição de ensino) com o sujeito social, cultural e histórico que experimenta e produz suas vivências formativas a partir e por meio dessas arquiteturas (2018, p. 9-10).

mação inicial e oitenta e cinco (85) professores/formadores dos cursos de licenciaturas da universidade.

A pesquisa realizou-se em seis etapas: *na primeira*, fez-se um estudo exploratório, examinando os projetos político/pedagógicos, destacando-se a dinâmica das matrizes curriculares dos cursos em estudo, a fim de se reconhecer o panorama dos espaços formativos e seus atores; *na segunda etapa*, levantaram-se ideias sobre o que os sujeitos colaboradores do estudo (professores/formadores e estudantes/professores em formação inicial dos diversos semestres dos cursos) manifestam sobre seus processos formativos e os contextos emergentes e qual a repercussão na(s) docência(s) identificando-se as recorrências que constituíram as categorias e as dimensões interpretativas; *na terceira etapa*, aprofundou-se o processo descritivo-interpretativo dos achados do estudo, incorporando as narrativas dos formadores e dos estudantes; *na quarta etapa*, construiu-se um primeiro esquema síntese do processo interpretativo, destacando-se a repercussão dos conhecimentos e saberes apropriados ao longo dos processos formativos a partir dos contextos emergentes, sinalizando-se os movimentos de produção e reinvenção da(s) docência(s).

Por meio da interpretação das narrativas foi possível reconhecer os significados de suas atividades, a partir de sua ênfase mais na singularidade dos fatos do que em sua generalização. Assim, a função interpretativa dos sentidos de uma narrativa, no que diz respeito aos processos formativos, decorre dos conhecimentos e saberes inseparáveis de sua vivência pessoal, de sua experiência acadêmica e dos contextos emergentes experimentados nos cenários acadêmico e profissional (Bolzan; Powaczuk, 2017, 2021).

[...] a função socializadora da significação consiste no fato de traduzirmos um espaço dialógico intersubjetivo a partir dos múltiplos sentidos e significados construídos coletivamente, mesmo que sejam interpretados de forma marcadamente individual. Logo, a função da práxis diz respeito à relação entre as duas primeiras, isto é, assenta-se na intersubjetividade dos sentidos e na transformação do que

existe como verdadeiro, possibilitando a reorganização da ação. (Bolzan; Powaczuk, 2017, p. 8)

Desse modo, a partir da interpretação e compreensão dos fatos, situações e/ou histórias de professores, por meio das narrativas, é possível evidenciar os processos formativos e os contextos emergentes e suas implicações na produção e reinvenção da(s) docência(s). É importante destacar que o processo de interpretação pressupõe que as narrativas não são necessariamente articuladas, unívocas ou sem teor ambíguo, podem ser parciais e incoerentes, o que torna indispensável realizar um esforço de articulação com os conhecimentos subentendidos de onde elas provêm. Esse esforço permite preencher as lacunas, os elementos ambíguos ou obscuros que surgirem (Bolzan; Powaczuk, 2017). Para tanto, é essencial conhecer o contexto sociocultural a partir do qual se contam os fatos e acontecimentos, a fim de compreender possíveis sentidos e significados. As narrativas podem ter uma configuração performática, ou seja,

[...] expressam e representam as experiências e ações dos sujeitos e configuram-se em torno de um sentido e um significado determinado pelas vivências socioculturais, permitindo-lhes a reconstrução e reorganização de seus argumentos e ideias. Nesse sentido, as culturas proporcionam diferentes formas de argumentar e contar aos sujeitos que narram, uma vez que cada vida é singular e possui peculiaridades, considerando-se as vivências socioculturais que os indivíduos experimentam; essas possíveis recombinações outorgam aos sujeitos que narram interpretações diversas sobre suas experiências. (Bolzan, 2019b, p. 12)

Assim, a compreensão e a interpretação das narrativas exigem uma espécie de estudo da contextura⁷ na qual acontece a atividade discurs-

7. **Contextura** refere-se à tessitura das narrativas em um contexto próprio que não se repete para os sujeitos que narram, manifestando suas ideias e compreensões acerca de um fato, evento ou circunstância. Guardam o espaço sociocultural próprio de cada sujeito na sua comunidade, considerando-se a sua cultura.

siva/narrativa, destacando-se a atenção e a eloquência utilizadas pelos narradores. Considera-se que compreender o modo como se apresenta o tecido organizacional dos processos formativos implica explicitar suas características e peculiaridades, colocando-se em evidência o contexto de cada curso, unidade acadêmica e/ou instituição. Portanto, a contextura é a chave para a construção do processo descritivo-interpretativo no qual se pode reconhecer a forma com que se entrelaçam e prendem os fios da tessitura formativa, buscando responder aos objetivos da pesquisa. O esforço nessa busca levou-me a escolher alguns poucos elementos que constituem o universo dos cursos de licenciaturas, para aqui apresentar. Optou-se por destacar o Centro de Ciências Naturais e Exatas (CNE), para problematizar alguns elementos referentes aos processos formativos, os contextos emergentes e a(s) docência(s).

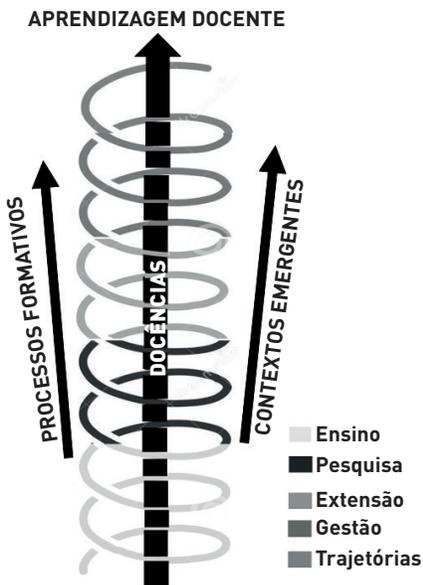


Figura 1. Espiral da Aprendizagem docente

Fonte: Esquema reelaborado pela autora a partir do relatório preliminar de pesquisa (2019a, n.p.).

2. Contextura descritivo-interpretativa: achados atuais

À medida que se vai buscando produzir o processo descritivo-interpretativo é possível compreender os princípios orientadores que caracterizam e movimentam os processos formativos dos cursos pesquisados, reconhecendo suas particularidades organizacionais, tendo os contextos emergentes como pano de fundo, ainda que tenham que seguir as mesmas diretrizes de formação, como elemento comum na organização dos seus currículos.

Evidencia-se a intencionalidade dos desenhos curriculares que buscam articular a formação inicial de professores às atividades de ensino, pesquisa e extensão, objetivando a formação de um profissional que seja capaz de atender as demandas da contemporaneidade. Permitindo, assim, identificar as repercussões necessárias à dinamização das matrizes curriculares dos cursos no processo de aprendizagem da(s) docência(s), tanto de formadores como de professores em formação inicial.

Neste recorte, destacam-se, inicialmente, as narrativas dos professores em formação inicial/estudantes do CNE, acerca das capacidades, destrezas e habilidades capazes de dar suporte às demandas identificadas no campo profissional. E na sequência os formadores/professores dos referidos estudantes, dos seus cinco cursos de licenciatura.

Observa-se nas manifestações uma forte ênfase nos conteúdos específicos contemplando, assim, o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em especial na resolução de 2015, que amplia a carga horária das atividades práticas, assim como coloca como componente obrigatório da formação as atividades de extensão, buscando colocá-las no mesmo espectro formativo do ensino e da pesquisa.

No caso dos estudantes de graduação, o envolvimento com a pesquisa na iniciação científica é um dos caminhos possíveis para se desenvolver essa construção da(s) docência(s) em articulação com a pesquisa, o ensino e as aprendizagens. Posto isso, é essencial refe-

rir que há particularidades nas trajetórias formativas de estudantes/professores em formação inicial, que são constituídas por elementos desenvolvidos coletivamente e apropriados a partir de escolhas e expectativas profissionais, atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares, como iniciação científica, projetos de extensão, monitorias, estágios extracurriculares, entre outros (Bolzan, 2016; 2018). Na medida em que os discentes constroem experiências formativas a partir das atividades de e de suas vivências no contexto da profissão vão constituindo seus trajetos autoformativos.

Logo, “as ações formativas que os estudantes vivenciam no contexto da IES são revistas e [re]significadas de modo a promover e evidenciar as dimensões autoformativas implicadas no aprender a ser professor” (Bolzan, 2016, p. 134). A inserção nessas atividades possibilita aos sujeitos em formação a aprendizagem de ser professor que podem resultar da articulação entre teoria e prática, a partir do ou mesmo dos processos reflexivos que se instauram a partir da inserção nos contextos escolares. Além disso, tais vivências são capazes de favorecer a construção de uma identidade de professor pesquisador, de modo a proporcionar a relação entre conhecimento científico e a prática da pesquisa na educação básica. Experiências, contatos e aproximações com a educação básica, instituições e projetos educativos, durante a formação inicial, também favorecem a construção do ser professor, possibilitando que os futuros docentes articulem a prática vivenciada nas atividades extracurriculares com os estudos teóricos nas disciplinas/componentes curriculares, assim como o movimento inverso, de modo, a qualificar e potencializar seu percurso formativo.

Nas narrativas que seguem observam-se esses elementos:

O que ajuda na minha formação como professor é essencialmente a questão da pesquisa, a questão da cientificidade da pesquisa acadêmica. Porque uma das críticas que eu estava comentando em uma das disciplinas, que eu acabei de sair da aula, é que no ensino básico a gente trabalha muito mais com “enxertar” conteúdo no aluno, e ele não entende como

é o processo de construção daquele conhecimento. Então, eu acho que a pesquisa, para o professor, a pesquisa acadêmica, auxilia bastante nisso, para tu entenderes como é o processo de construção, por exemplo, como que tu chegas à informação de que o aquecimento global existe. **(EST GEO 01)**

Projeto de extensão. [...] A média é uma vez por semana que a gente vem mesmo, porque antes de a gente fazer as oficinas na escola, a gente estava lendo muito sobre educação. A gente vinha uma vez por semana, discutia e durante a oficina ficamos uma semana direto fazendo. Foi em um fundamental e um médio, então, na verdade foram 2 semanas, uma semana para o fundamental e uma para o médio. **(EST MAT 04)**

É. Eu faço iniciação científica. Daí participo de um grupo de pesquisa aqui no laboratório. Eu não recebo bolsa de iniciação científica a princípio, talvez ano que vem eu consiga. Mas, faço parte de um laboratório. É bem voltado para a academia, assim (as pesquisas não são voltadas para a escola). Demanda muito tempo de envolvimento nas atividades do grupo/laboratório. Tem as análises que eu tenho que fazer, então, demanda bastante tempo por ter que cumprir esse prazo e são análises que demoram para serem feitas. Então, a tua rotina se adapta a esse horário, assim. **(EST BIO 05)**

Considerando as narrativas dos, tem-se, de um lado, a pesquisa como uma possibilidade de potencialização da formação universitária, inclusive abrindo caminhos para formação em nível de pós-graduação, bem como na qualificação dos conhecimentos específicos de cada área do conhecimento. Isto fica mais evidente nas falas dos estudantes do curso de Geografia, Matemática e Ciências Biológicas que, ao se envolverem em atividades de laboratórios e pesquisas práticas de campo, potencializam a produção dos seus saberes e fazeres acerca dos conhecimentos específicos da área, sendo valorizados por esse envolvimento.

Arelado a isso, quem tem a oportunidade de inserir-se na pesquisa – o que não é viável a todos os estudantes, pois implica diretamente na manutenção da sua subsistência (quando precisam trabalhar – estudantes trabalhadores) – repercutem as demandas produtivistas dos docentes em seus orientandos/bolsistas. Assim, os estudantes são impulsionados a terem que aprender a lidar com demandas institucionais/externas (especialmente, dos órgãos de fomento), como exigências e desafios do trabalho docente.

A que faz parte do tripé universitário está relacionada ao diálogo com a comunidade como um todo, por meio de atividades práticas ou oferta de serviços que organizam das mais diversas formas. O entendimento sobre a extensão perpassa o diálogo e o retorno da universidade para a comunidade na qual está inserida, especialmente, por se entender que a universidade pública deve servir ao público. Dessa forma, a extensão tem o papel de compartilhar o conhecimento que é produzido dentro da universidade para a população como um todo. Contudo, ainda ocupa um lugar de pouco prestígio no meio acadêmico e nem sempre faz parte da vida de professores e estudantes.

Eu participo do Práxis que é um cursinho popular, um coletivo, que tem autogestão. Essa atividade é uma atividade extensionista gratuita. Neste espaço experimentamos a docência. É uma coisa totalmente diferente do que a gente encontra em qualquer lugar porque não tem um coordenador, todos ajudam, todos têm opinião e é um consenso. Mas a gente vê a dificuldade que é fazer isso. [...] **(EST GEO 04)**

Eu participei um tempo de um grupo desses LGBT que acontece em cima do RU I, nas quartas-feiras, que é um grupo de extensão de uma professora, não vou me lembrar do nome. Ela é das ciências sociais e tem esse grupo de vivências e participei bastante de eventos do movimento negro que acontece bastante com vários temas. [...]. É tudo meio auto direcionado, o grupo de vivências LGBT é um projeto de extensão, ele é ligado a universidade mesmo.

Dentro do movimento negro é autogestão e tem muitas pessoas trabalhando de diferentes áreas para fazer eventos, para fazer rodas de conversas, para fazer palestras, minicursos, eles se auto-organizam muito bem. **(EST BIO 03)**

No caso dos estudantes/professores em formação inicial, a manifestação acerca das atividades de extensão é expressa ao dizerem que elas acontecem por meio da participação em grupos de estudos e/ou em projetos, desenvolvendo atividades como bolsista ou mesmo como membro voluntário.. Esta inserção tem como foco aprofundar algum tema de interesse pessoal/profissional, voltado ao seu trabalho de conclusão de curso. Porém, ao longo da formação estão ausentes nas atividades de extensão. Isto lança diante de, pelo menos, duas hipóteses em relação aos processos formativos. Primeiro, não há ofertas de atividades de extensão nos cursos seja na forma de projetos, seja no destaque dado a atividades com esse caráter. Segundo, as atividades de extensão não são valorizadas como atividades de formação, tendo sua oferta esporádica e diluída na IES como um todo. Vale referir que, com a exigência legal de inclusão de atividades extensionistas na formação dos estudantes das licenciaturas, é possível que, até ao final dessa década, possamos evidenciar maior envolvimento dos sujeitos da formação, especialmente porque essas atividades estarão diretamente relacionadas ao ensino, uma vez que fazem parte da matriz curricular dos cursos. Essas hipóteses aparentemente se confirmam, uma vez que não se evidenciam essas problematizações nas narrativas de nossos sujeitos. As manifestações, quando expressas, indicam certo desconhecimento seja da natureza da atividade, sua relevância ou mesmo de como ela estaria inserida no contexto do curso.

No caso dos professores/formadores, a manifestação acerca das atividades de extensão é lugar comum para os iniciantes na carreira docente, achado que já foi evidenciado em pesquisas anteriores, desenvolvidas com este mesmo grupo de docentes. Observa-se em suas narrativas, que esta é a atividade que mais facilmente pode ser implementada em função do tempo e envolvimento nela, além do acesso mais fácil a fomento, uma vez que os pesquisadores seniores já estão dedicados exclusivamente à pesquisa e acabam assumindo os recursos disponíveis para tal.

[...] até porque são atividades que demandam muito tempo, muito planejamento. Acho difícil ter tempo para ir executando, com alguma razoabilidade, o ensino, porque tu precisas de tempo para pensar em uma atividade de extensão, que é uma ação comunitária robusta. Tu acabas te dedicando àquilo; tu tens uma janela na tua carga horária e semanalmente te dedicas as atividades de extensão. (**PROF. BIO 01**)

Olha! Eu participei de várias atividades de extensão, consideradas de extensão, por exemplo, a formação continuada do professor em termos de uma educação a distância, de uma Pós-graduação a distância. A gente tem que se inserir no contexto do aluno, no Pólo que ele frequenta, conhecer o entorno que ele trabalha, o tipo de escola, quer dizer: eu considero isso uma expansão! Eu estou indo ao encontro de coisas diferentes. (**PROF. MAT 01**)

A gestão, no contexto dos professores, consiste em atividades voltadas à administração da instituição que, de maneira geral, tem seus cargos de chefia/gestão ocupados por professores. Dessa forma, não há como compreender o funcionamento da universidade sem considerar o envolvimento dos professores nessas atividades. Já no contexto dos alunos, as atividades de gestão estão relacionadas à gestão do curso, ao diretório acadêmico e, especialmente, ao lugar dos estudantes nas decisões da universidade. Não se observou, nestes cursos, o enfoque da gestão de pesquisa, seja no uso dos laboratórios ou na iniciação científica.

Assim, pode-se evidenciar como um elemento do trabalho docente nas narrativas que seguem:

A gestão universitária te dá essa possibilidade de transitar por várias comissões, amplia o leque de discussões de demandas internas e externas da nossa comunidade e esses desafios são diários. Além de toda a rotina de uma coordenação de curso que vai dar conta de oferta, de problemas com relação aos alunos também existe todo um universo acadêmico que é um universo muito amplo, com um movimen-

to bastante peculiar e que se envolve diretamente com as outras subunidades do nosso centro, assim como também com a gestão maior de direção e vice direção da unidade de ensino. **(PROF. GEO 01)**

As pessoas envolvidas com a gestão têm que ter entendimento da docência para poder fazer uma gestão em sintonia, mas isso demanda muita energia. Fui coordenadora e foi muito importante eu ter sido coordenadora para eu entender todo o currículo, como que funciona os pré-requisitos, a importância na formação, mas também ela tirou muito o meu tempo da pesquisa e outras coisas que precisava fazer, mas são momentos que fazem parte da nossa docência. **(PROF. QUÍ 01)**

Portanto, as atividades de vivenciadas são suportes importantes. Porém, o que mais se destaca, especialmente para os professores em início de carreira, são as demandas de gestão institucional: como a assunção de funções na coordenação de cursos, participação em colegiados, atuação na pós-graduação, participação em comitês de diferentes naturezas (avaliação institucional, comissão de pesquisa e extensão, comitê de iniciação científica, comitês editoriais, entre algumas das demandas existentes).

As demandas oriundas da esfera da gestão chamaram a atenção pela quantidade de inserções já nos dois primeiros anos de ingresso, bem como pela complexidade destes espaços de atuação no ensino superior, elemento emergente no atual contexto das IES. Observa-se que muitos jovens professores/formadores se queixam da enorme quantidade de atividades que precisam realizar, além do ensino, sentindo-se pouco preparados, como é o caso das demandas de atividades de extensão, de gestão e mesmo de pesquisa. Há uma sobrecarga em relação às atividades de ensino, uma vez que seu ingresso na universidade tem como objetivo primeiro a docência. Assim, os demais elementos do tripé/quadrupé universitário dependerão da maior ou menor inserção do professor no cenário acadêmico. Evi-

dencia-se que, em geral, os professores iniciantes são os que estão mais envolvidos com o ensino e com a gestão. A pesquisa acaba vindo como decorrência de sua inserção na gestão que acaba por retirá-lo de tantas demandas do ensino. Porém, a extensão permanece sendo secundarizada, embora não inexistente.

Os estudantes reconhecem a gestão universitária presente em aspectos mais relacionados ao cotidiano do seu curso, principalmente no que condiz à gestão do curso, naquilo que implica à sua rotina e demandas com os estudantes. Já o envolvimento mais intenso e direto com a gestão, especialmente no âmbito de tomadas de decisões, é experimentado por aqueles estudantes que se dispõem a inserir-se no movimento estudantil, destacando-se as atividades vinculadas aos diretórios acadêmicos, seja no seu curso ou centro de ensino, seja no diretório geral da universidade. Essa inserção proporciona ao estudante conhecer e entender muito mais e melhor a dimensão e a complexidade que permeiam a gestão de uma IES. Assim, possibilita-lhes compreender melhor os trâmites institucionais, legais, normativos, ampliando sua visão sobre o funcionamento da instituição e conseguindo identificar novas possibilidades em que pode buscar apoio e suporte. Especialmente no que refere à manutenção do acesso e permanência, tanto sua como de colegas.

Nessa perspectiva, evidencia-se que há diferenciações nos cursos investigados, considerando o foco a que se destina a formação, o perfil organizacional da instituição, bem como as estratégias pedagógicas relativas à concretização da matriz curricular estabelecida. Essa situação destaca a relação singular que se estabelece nas organizações curriculares das diferentes licenciaturas, denotando a importância de se compreender os processos que perfazem a configuração curricular, considerando sua dinâmica institucional e os sujeitos que a colocam em movimento. Isso, pois os professores/formadores possuem distintas trajetórias formativas e destacam quais percursos adotaram ao longo das trajetórias profissionais, e como isso repercutiu no ingresso e permanência na docência.

Tais perspectivas implicam as condições de reconhecimento acerca dos desafios da formação para os professores/formadores, bem como identificar as exigências inerentes às escolhas profissionais e os modos de definição dos percursos adotados, destacando-se como os processos de aprendizagem foram se consolidando, por meio da compreensão dos processos de ensinar expressos nas dinâmicas de sala de aula (Bolzan; Powaczuk, 2017, 2018b).

As narrativas que seguem permitem identificar tais percursos:

A escolha por uma licenciatura veio como uma segunda opção. O meu grande desejo sempre foi trabalhar com outra área, a Oceanografia, que tem certa interface com a Geografia. Essa área não existe aqui na UFSM, só tem na FURG, em Rio Grande. Era algo que me chamava muito a atenção. Essa distância, a impossibilidade de cursar uma universidade onde eu morava e também as condições financeiras me fizeram optar por outro curso, que tivesse uma similaridade. Ingressei no curso de Geografia licenciatura no ano de 2003, na UFSM. Fiquei um ano a mais no curso porque na época tínhamos dois cursos, o bacharelado e a licenciatura, ingressávamos na licenciatura ou no bacharelado [...] eu e outros colegas discutíamos e falávamos sobre o interesse na parte pedagógica, no interesse pela docência. **(PROF. GEO 1)**

Eu sempre tive certa admiração pelos professores de matemática que eu tive durante minha vida escolar. A arte de ensinar, pra mim, é uma coisa surpreendente, eu adoro. Então, foi basicamente isso, e no começo do meu ensino médio, meus pais, meus tios, questionavam o porquê de eu não fazer engenharia já que eu queria matemática e no terceiro ano, minha mãe falou para mim: “Se tu escolher matemática eu vou te apoiar porque eu acho ser professor uma profissão maravilhosa.” E foi assim que eu acabei escolhendo como profissão para depois fazer os vestibulares e entrar na graduação. **(PROF. MAT. 03)**

Eu resolvi fazer a licenciatura, fiz reingresso na licenciatura em Biologia para poder dar aula. Quando fiz a licenciatura, eu me descobri. Eu já tinha leitura de Paulo Freire porque eram aqueles livros que estavam rolando em casa, tinha muito forte a questão da leitura em casa, e ler autores que falam de educação de alguma forma estavam no circuito da casa, então não era uma coisa difícil ler esses autores, pelos pais que eu tinha. Então, fiz licenciatura e me apaixonei, gostei muito de dar aula. **(PROF. BIO 03)**

É fundamental destacar que os percursos formativos e as escolhas que vão sendo feitas ao longo dessa trajetória formativa são definidores da docência como opção. Ou seja, cada professor passa ao longo de sua vida por diferentes experiências, e estas implicam em diferentes escolhas, traçando um percurso formativo carregado de significados, exigências e desafios. A compreensão destes percursos permite ao docente tomar consciência de sua aprendizagem como professor.

Nas narrativas que foram destacadas é possível observar que a escolha pela docência pode ser tanto motivada por um desejo profissional, como, em algumas situações, por uma circunstância da vida. O que vai definir o seu “fazer docente” é o engajamento e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A escolha pela docência, nos estudos que se debruçam sobre esta temática, muitas vezes, relaciona-se às vivências que todos têm na condição de alunos, pois a docência é uma profissão com a qual as pessoas interagem desde muito cedo. Contudo, a escolha por ser professor no ensino superior, mesmo que haja um desejo vinculado às vivências pessoais, também envolve a formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, além da incessante inserção no mundo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outro elemento que é apresentado pelos professores, ao narrarem suas trajetórias, tem a ver com as experiências ao longo da carreira, experiências estas que marcam os processos de aprender a ser professor. No exercício do trabalho docente, as vivências e significados são os marcos fundamentais da profissão, logo, se constituem como experiências.

[...] A experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. (Tardif; Lessard, 2014, p. 51)

As experiências ao longo da carreira vão constituindo o “profissional docente” de um modo próprio, mas, ao mesmo tempo, coletivo, pois o contexto onde é desenvolvido seu trabalho está permeado por experiências de compartilhamento entre os sujeitos da docência. São, portanto, em espaços e tempos coletivos de trabalho que as vivências, os desafios, os compartilhamentos e as aprendizagens se configuram, favorecendo o empoderamento profissional.

Já os estudantes/professores em formação inicial reconhecem a importância de apreender a(s) docência(s) e como ocorreu o processo de escolha pela licenciatura, mais especificamente como aconteceu a opção pela carreira docente e quais impactos tiveram suas vivências como estudantes na escola básica. Destaca-se, especialmente, a inserção na docência na educação básica e suas repercussões a partir dos processos formativos em andamento (Bolzan; Powaczuk, 2017).

Observa-se, nas narrativas a seguir, a manifestação acerca desse processo:

A minha primeira graduação é Química Industrial. Eu passei no vestibular com dezoito anos e eu optei por Química porque tinha uma professora que amava química, ela era “loucamente, louca” na aula. A M. era uma professora que não precisava do salário de professora, então ela dava aula porque ela realmente gostava e ela se divertia dando aula e aquilo me encantou. Foi por isso que eu fiz Química Industrial. (EST QUÍ 02)

A minha trajetória no curso tem sido bem aos trancos e barrancos, bem maluco, está tendo momentos altos e baixos. Entrei achando que eu ia fazer bacharel de certeza, mas aos poucos eu fui vendo que o bacharelado não tem futuro ou para teres futuro no bacharelado tens que ser muito bom, ser o melhor eu pensei e, não, acho que vou para a licenciatura porque eu não sei se vou conseguir ser tão bom no bacharelado. **(EST BIO 01)**

Na verdade, quero uma licenciatura desde pequena. A minha mãe é professora, e pedagoga e durante minha infância inteira eu dizia que queria ser professora. Cheguei no ensino médio e comecei com aquela crise de “não sei que curso fazer”, fiz um teste profissional com uma psicóloga e deu área de humanas. Parecia que aquilo não fazia mais sentido para mim. Como assim? Tem todo “professor ganha mal”. Quando tu vais escolher uma profissão, tens que escolher por dinheiro. E quando eu percebi “nossa, é realmente a licenciatura que eu quero”, parecia que fazia todo sentido, sabe? E foi assim, desde que eu soube ficou muito consciente que eu queria ser professora e “que curso fazer”. Eu sou técnica em agropecuária, meu pai é engenheiro agrônomo, tem toda uma profissão parecida, daí eu escolhi Geografia por essa questão de gostar do meio e toda a questão política que eu gosto muito também. **(EST GEO 04)**

Evidencia-se nas narrativas dos estudantes que a opção pelo curso de licenciatura foi um desejo que desabrochou no decorrer de suas trajetórias e teve apoio e incentivo de pessoas próximas. No entanto, as condições de trabalho do professor da educação básica os levaram a questionar se ingressar nessa carreira seria algo positivo, gerando, deste modo, um conflito no qual o desejo de atuar como docente, muitas vezes, é fragilizado pela desvalorização social deste profissional. Em especial, na implicação econômica decorrente disso. Contudo, as narrativas expressam que a opção pela docência prevaleceu e a escolha do curso corresponde às suas expectativas.

Nesse sentido, o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, assim como do estatuto que ocupa na pirâmide social, do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam.

Junto a essa dimensão sociocultural acerca da profissão docente, nas narrativas dos estudantes identificou-se que a opção pela docência também tem subsídios nas vivências familiares. Isso ao destacar que a profissão de professor/docência era importante, sendo uma realidade no seu cotidiano, uma vez que pais, tios, primos, familiares exerceram/exercem a docência.

Nesse sentido, os estudantes identificam-se com suas escolhas, expressando que estas se pautaram em algo que teve para eles significado e sentido maior, não tomando os conselhos de outras pessoas na escolha da profissão ou mesmo no retorno financeiro que o trabalho resultante dela poderia gerar.

De um lado, tem-se as compreensões manifestadas pelos sujeitos em formação, as quais indicam que ser professor é uma opção que gera maiores oportunidades profissionais do que ser um bacharel. Porém, existem dúvidas em relação às escolhas profissionais, pois em meio àquilo que “se gosta de fazer” está a necessidade de um trabalho que possa oferecer um rendimento em termos mercadológicos, tendo em vista a formação profissional na perspectiva de um emprego e renda.

Por outro lado, também se evidencia como outro fator que interfere na opção pela docência as experiências discentes na graduação, as quais influenciam nas escolhas profissionais futuras. Em consequência, essas escolhas repercutem na opção pela docência, que, muitas vezes, é motivada pela influência de um ou mais professor(es) no decorrer das trajetórias formativas.

Observa-se que os desafios encontrados nos percursos adotados se ampliam quando se trata de contextos emergentes, como se vê nas narrativas a seguir.

[...] eu adoro as cotas acho que elas trouxeram para a universidade um tempero importantíssimo, a universidade finalmente tá fazendo alguma coisa junto à comunidade,

está trabalhando com as pessoas que interessa trabalhar, e as cotas estão trazendo questões que estavam simplesmente desaparecidas que não existiam, quer dizer questões que existiam, mas que não tinham lugar; então acho que a questão negra, a questão dos indígenas, a questão das sexualidades, de identidade sexual, das pessoas com necessidades especiais, enfim, acho que isso é muito interessante te tem trazido para a universidade um sopro de realidade; talvez elas estão forçando, inclusive a pesquisa em educação a se modificar, uma pesquisa que pare de fazer crítica ao próprio texto educacional e começa a fazer um trabalho que ajude a pensar a formação das pessoas[...] **(PROF. QUÍ 03)**

Bom, gostaria de destacar a questão das cotas. Acho que foi um grande marco na instituição, um avanço muito significativo, a Universidade se diversificou, você encontra alunos e alunas muito diversos, você tem maiores condições de acesso de permanência de pessoas que sem as cotas não poderiam estar aqui, então acho isso um avanço muito significativo e deve ser valorizado pela instituição. [...] ainda que precisa ser ampliado, há um longo caminho pela frente, mas foi um avanço muito importante, você ter alunos de diversas origens, etnias, orientação sexual, isso é importante. **(PROF. GEO 04)**

[...] A cota racial é a mais evidente, que a gente olha e vê as pessoas. E a parte das necessidades especiais, os alunos com deficiência a gente teve só um caso [...]. Na verdade, tem vários casos, que aí são os alunos com transtorno psiquiátricos eles não conseguem acompanhar. E, sinceramente, isso aí nem professor, nem coordenador, tem um preparo, porque quando chegam aqueles laudos do núcleo de acessibilidade com descrição psiquiátrica do aluno dá um pouco de receio. Esse aluno não deveria estar sendo acompanhado? Estes desafios estão presentes e sabemos pouco ou nada para acompanhar este estudante, é bastante assustador. **(PROF. BIO 04)**

Assim, reconhece-se os como elementos que permeiam todo o trabalho dos professores/formadores e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional. Além disso, esses contextos regulam os processos formativos a partir das dinâmicas institucionais instituídas em função das exigências impostas pela própria estrutura universitária. Portanto, há implicações entre os sujeitos da formação, os estudantes e os professores em contextos emergentes. Os contextos emergentes perpassam toda conjuntura sociocultural. Como resultado de políticas e programas públicos e governamentais, têm-se elementos que impulsionam a produção de novos contextos educativos: ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, isso por meio do Reuni, ProUni, Fies, UaB/EaD (Universidade Aberta do Brasil), Sisu, Sistema de reserva de vagas – as cotas – inclusão e internacionalização.

Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente a esses novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com os novos sujeitos, em novos contextos, na contemporaneidade.

As demandas que emergem da/na atuação docente no ensino superior implicam diretamente nos processos de aprendizagem de ser professor, movendo os novos docentes à apropriação da docência neste nível de ensino. Assim como impulsionam os professores já com uma trajetória consolidada a reconfigurarem seus saberes e fazeres docentes. Na esteira dos elementos que vem fomentando novos modos de ser, estar e fazer na e da educação superior, a universidade se vê em todos os seus âmbitos com a necessidade de atualizar-se. Tanto para atender as demandas e exigências legais-normativas e reguladoras, como para alinhar seus projetos/propostas formativas com os anseios sociais e, principalmente, com os sujeitos que ingressam buscando uma formação profissional de qualidade, em que suas potencialidades sejam aproveitadas e qualificadas.

Ensinar em contextos emergentes seria buscar novas metodologias, adequadas metodologias existentes para algo específico para aquela questão específica, para mim ou ensinar então em contexto emergente é muito mais uma adequação da metodologia. **(EST GEO 04)**

No semestre passado eu fiz uma disciplina como complementar aqui na educação especial e eu vi que me ajudou bastante, me deu iniciativa para eu ir atrás e aprender cada vez mais sobre isso, porque a realidade da escola da educação básica é isso. Nós estamos tendo agora o estágio, alguns colegas estão mais à frente de mim, e estão com 3 ou 4 alunos incluídos na sala e não sabem como trabalhar porque nunca tiveram acesso a esse tipo de aluno ou com informações acerca dele dentro daqui da instituição porque não é abordado dentro do curso. Então eu fui atrás disso e agora eu estou fazendo um curso online que usa o moodle, voltando lá para as perguntas iniciais, sobre inclusão e o trabalho com esses alunos. Então falta muito, ainda, trabalhar com esses contextos emergentes. **(EST MAT 02)**

Desinteresse dos alunos, às vezes. Eu não sei o que leva a isso, porque cobramos uma metodologia diferente, mas quando ela vem a gente fica “*meu Deus, que saco isso!*”. É muita hipocrisia da nossa parte e eu sei que eu vou sofrer com isso quando eu for professor, daí tem essa dificuldade, então, se tu tens essa dificuldade de trazer uma metodologia imagina trazer esses outros temas principalmente esses outros temas que estão surgindo e que tem essa dificuldade de trazer. **(EST BIO 01)**

Na química a gente usa [tecnologias], sempre usou, só que eles evoluíram e isso veio a beneficiar muito. O fato de ter Moodle e ter mais computadores disponíveis para alunos que não têm, eu achei isso excelente. Então, em relação à tecnologia, a gente tem que usar sempre a favor do que precisa. E a universidade dispõe de vários cursos de formação que ajudam muito a trabalhar na plataforma CAPES, a

trabalhar no Lattes. Preencher o Lattes é um “saco” [...] e [...] ter um curso que explique como mexer, para alunos de graduação é ótimo. **(EST QUI 02)**

[...] eu uso bastante até o moodle, eu acho que essas tecnologias que surgem, nessa nova era, [...] só têm a ajudar, mas também tem a questão de momentos que eu acho que não. Eu utilizo bastante, inclusive eu não utilizo só esses portais, eu utilizo bastante tecnologias em sala de aula e eu acho que isso deve ser cada vez explorado mais, isso de certa forma facilita o ensino-aprendizagem. [...] **(EST FÍS 05)**

Na perspectiva dos estudantes há o reconhecimento dos contextos emergentes manifestados desde as narrativas. Destacam que o desenvolvimento previsto das atividades no processo de ensino, às vezes, precisa sair do planejado para dar conta de situações que aparecem no decorrer da aula, com situações inesperadas, provenientes dos diferentes interesses dos estudantes, ou até mesmo, de novas possibilidades que emergem conforme a interação professor-aluno.

Quando se pensa nas mudanças sociais, culturais, políticas e globais, que são contextuais, estas possibilitam novas formas de ensinar e aprender, de saber e fazer e, muitas vezes, são geradores de novas políticas internas e externas à instituição. Desse modo, propulsionam implantações de novos sistemas, como no caso da internet, que trouxe mudanças para a educação contemporânea, como o uso das no processo formativo, um saber necessário diante da sociedade e da inserção ao mercado de trabalho. Mas exige do professor/formador e do professor em formação inicial a aquisição destes conhecimentos, para que não só se utilizem os instrumentos, mas se aprenda com eles.

A universidade adotou a plataforma digital – Moodle, como um meio formal e facilitador de interações entre os docentes e estudantes. Esta plataforma oferece espaços para o professor/formador inovar, interagir e proporcionar um ensino mais amplo. Contudo, como se observa nas narrativas destacadas, esta plataforma nem sem-

pre é eficiente, pois existe a falta de entendimento de suas funções e um alinhamento pela instituição nos usos e funções do Moodle.

Observa-se nas narrativas a crítica à falta de maior aproveitamento das ferramentas disponíveis, que poderiam favorecer o trabalho pedagógico, envolvendo os estudantes, agilizando o acesso a materiais e aos conteúdos. Atrelado a isso, tem-se que os estudantes reconhecem a necessária [re]significação da docência diante dos contextos emergentes e que, não só precisam ser enfrentados, mas entendidos em suas especificidades.

3. Ideias provisórias: reinventando docência(s) a partir de contextos emergentes

Com vistas a compreender como a(s) docência(s) são produzidas e reinventadas em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados, pode-se indicar que, no recorte aqui apresentado, é possível inferir que a tessitura do tecido formativo se configura a partir de experiências comuns. Porém, os sentidos e as vivências são subjetivados pelos sujeitos de maneira a constituir tramas que configuram formas particulares dessa organização, produzidas na contextura da atividade discursiva/narrativa.

A configuração do recorte apresentado neste documento destaca diversos elementos que juntos tecem a proposta descritivo-interpretativa dos achados. A categoria aprendizagem docente se desdobrou em duas dimensões: *processos formativos e contextos emergentes*, que favorecem a produção e reinvenção da(s) docência(s). Essas dimensões serviram de substrato para a construção dos elementos interpretativos que corroboraram a compreensão dos processos de aprender e ensinar a docência para estudantes, futuros professores da educação básica, e de seus formadores. Posto isso, no que se refere às dimensões estabelecidas, ressalta-se a necessidade de ampliar a problematização dos achados, extraíndo as singularidades expressas tanto pelos estudantes como pelos formadores, bem como ex-

plorar as demais recorrências encontradas. Assim, compreender os sentidos atribuídos à(s) docência(s), por eles, tem sido um grande desafio, exigindo um cuidadoso trabalho de identificação do tecido formativo capaz de configurar um processo interpretativo, tendo as narrativas como ponto de partida.

Destaca-se, ainda, que os processos formativos se constituem a partir de um conjunto de etapas e fases que dinamizam a arquitetura formativa assumida. Há necessidade de integrar-se aos processos de mudança, de inovação social e de desenvolvimento profissional a partir das matrizes formativas ofertadas. Além de deixar evidente a conexão entre os processos de formação profissional com os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade, comunidade), articulando-se a ações autoformativas, heteroformativas e interformativas, com a formação pedagógica essencial ao trabalho do professor.

Logo, sinaliza-se, mais uma vez,

[...] É essencial que o professor busque a relação entre a formação profissional recebida e o tipo de educação que desenvolverá, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa se adaptar ao contexto no qual atuará, fomentando sua participação e reflexão e, por fim, possibilitando questionar as crenças que manifesta e as práticas institucionais que desenvolve. (Bolzan; Powaczuk, 2017, p. 20)

Assim, é necessário reinventar docência(s), compreendendo-as como processos nos quais é importante manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão. E, para tanto, é preciso criar uma rede de relações capaz de proporcionar que o conhecimento seja compartilhado e reconstruído cotidianamente, desde a formação inicial. Para

produzir docência(s) é essencial a criação de políticas orgânicas, com sustentação no tempo, considerando-se a diversidade de elementos que interferem na complexa atividade de ensinar e aprender e tornar-se professor (Bolzan; Powaczuk, 2017; 2021; 2022).

Nessa direção, indica-se que os processos de interação e mediação se constituem à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos docentes, desenvolvem-se. Dessa forma, as narrativas apresentadas, neste recorte, destacam que, no transcurso das interações formativas, há compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento específico da área de atuação e o conhecimento pedagógico dos professores/formadores e dos professores em formação inicial, estabelecendo-se uma rede de relações.

Assim, a partir da constituição dessa rede, observa-se que a construção da(s) docência(s) pode ser favorecida, considerando-se que sua organização pode acontecer por meio de um trabalho coletivo e sistemático. Exige colaboratividade dos participantes, de maneira que a tarefa conjunta se realize a partir da reorganização dos múltiplos pontos de vista, muitas vezes, divergentes, assim como pela dinamização de formas de regulação mútua por meio da linguagem; o que possibilitará uma rede de interações e mediações capazes de funcionar como suporte ou guia das próprias ações, por meio da própria linguagem, regulando as ações entre os sujeitos. Nesse sentido, a assimetria de papéis pode levar à assimetria da participação, porém, não se pode deixar de observar tal processo cuidadosamente a fim de se produzir experiências exitosas (Bolzan, 2002; Bolzan; Powaczuk, 2017; 2021).

Portanto, a interação pode ser usada como um meio de tornar acessível o desenvolvimento das capacidades cognitivas, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em diferentes espaços sociais, mas, para que isso aconteça, é essencial que se organizem e se proponham atividades, orientações e materiais de apoio durante todos os processos formativos, reconhecendo os contextos emergentes no seu percurso.

Isso porque, a partir de um “novo cenário” produzido com a expansão do Ensino Superior nas últimas duas décadas, a criação de novos cursos, e a ampliação do número de professores para atender a elevada quantidade de alunos ingressantes, constituiu-se em uma “nova” e desafiadora demanda. Esses indicam que a universidade passou a ter outro perfil estudantil diversificado, o que exigiu dos docentes um maior esforço para atenderem às especificidades dos processos de ensinar e aprender. Assim, os muitos desafios e enfrentamentos decorrentes da assincronia geracional entre os diversos grupos, além de se colocarem na perspectiva de manutenção de um modo de ensinar que replica a tradição pedagógica, sem, contudo, favorecer o avanço geracional, leva a pensar, também, sobre a importância da geratividade docente, que se caracteriza pela possibilidade de continuar colaborando no desenvolvimento de outras gerações de estudantes (Isaia; Bolzan; Maciel, 2012).

Considerando-se essa *diversidade*, é fundamental buscar estratégias capazes de atender a pluralidade cultural que emana desse novo cenário. Tal perspectiva exige que se assuma a diversidade Pedagógica que se caracteriza pela multiplicidade de ideias e concepções que envolvem diferentes formas de pensar e efetivar os processos didático-pedagógicos na educação universitária. Isto é, conjunto variado de ideias e atividades docentes acerca de processos formativos e didático-pedagógicos, envolvendo as diversas trajetórias formativas dos formadores e dos professores em formação inicial.

Logo, a produção e reinvenção da(s) docência(s) pressupõe pensar nas condições de trabalho do professor, na organização e no desenvolvimento de pesquisas centradas na dinâmica do trabalho pedagógico, tendo como pano de fundo os contextos emergentes, bem como a possibilidade de articular as áreas de conhecimento, aproximando elementos teórico-práticos de modo a fortalecer as redes de conhecimentos.

Portanto, o processo de aprender a ser professor permite inferir que as dinâmicas projetadas pelas arquitetônicas formativas pressupõem por em andamento um conjunto de estratégia capazes de se produzir mui-

tos jeitos de se fazer professor, revelando as muita(s) docência(s) que dele podem decorrer, tendo no horizonte formativo a clareza necessária acerca dos contextos emergentes gerados na contemporaneidade. Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/ tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com a múltiplas docência(s) que são exigidas pela diversidade de sujeitos e culturas, em novos contextos, na contemporaneidade.

Referências

BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural:** estudos sobre a formação docente. Curitiba: Appris, 2019b.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório de Pesquisa**, Bolsa Pq CNPq, registro nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. *In*: PULLIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A. N. (orgs.). **Pesquisas em Educação:** inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 042025**. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2018.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa nº 042025**. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Grupo de discussão para organização da análise categorial do projeto de pesquisa Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior.** Centro de Educação: UFSM, Santa Maria/RS, 2019a.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. *In: EGGERT, Edla et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** 1. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, v. 1.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação superior – eixo Desenvolvimento profissional docente. V. 2. *In: MOROSONI, Marília* (ed.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** (EBES). V. 1 V. 2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios da/na cotidianidade. *In: BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; DALLA CORTE, Marilene Gabriel* (orgs.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional: contextos emergentes.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021. (Série RIES/PRONEX, 9).

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. *In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha.* **Qualidade da educação superior.**

A universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. (Série Qualidade da educação superior, v. 2).

SACRISTÁN, Gimeno. **Docencia y cultura escolar**: reformas e modelo educativo. 2. ed. Buenos Aires, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 11. DIDÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BASEADAS NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADAS

Enicéia Gonçalves Mendes

Introdução

As transformações sociais e econômicas associadas a globalização e ao neoliberalismo estão produzindo novas formas e aumentadas taxas de pobreza, fome, doenças, população sem-teto e criminalidade. Tais mudanças, por sua vez, impactam as escolas que se veem desafiadas a serem cada vez mais eficientes quando não conseguem superar um dos principais desafios históricos para a educação pública que tem sido o baixo desempenho da parcela de estudantes em situação de vulnerabilidade (Skrtic; Harris; Shriner, 2005; Skrtic, 2005). E um contexto que já era particularmente desafiador, principalmente no caso do Brasil, se tornou ainda mais complexo devido a pandemia do Covid19, pois o fechamento prolongado das escolas acentuou as desigualdades educacionais e os prejuízos foram maiores justamente para as populações mais vulneráveis.

Um exemplo do impacto acentuado da pandemia na educação de pessoas em situação de vulnerabilidade, tem sido o dos estudantes com deficiência (Torres; Borges, 2020; Rodrigues; Cavalante, 2021; Fundação Carlos Chagas, 2021). Historicamente, houve um tempo em que eles sequer eram considerados educáveis, e foi muito paulatinamente que conquistaram o direito de ingresso nas escolas, mas ainda assim, educados separadamente.

Na década de 1990, com o crescimento das críticas à essas práticas discriminatórias a ideologia inclusionista emergiu no contexto mundial, defendendo a tese de que o melhor lugar para escolarizar esses estudantes seria na classe comum de uma escola regular. Atualmente, muitos deles frequentam turmas comuns, embora os sistemas de ensino ainda enfrentem muito desafios para garantir participação e aprendizagem, tanto para eles, quanto para outros estudantes que também se encontram em situação de vulnerabilidade.

Para Skrtic (2005) isso pode ser explicado, em parte, por quatro pressupostos que por décadas tem guiado e justificado as práticas das instituições educacionais, e que envolvem falsas crenças, de que:

a. O fracasso escolar é uma condição (psicológica ou sociológica), portanto uma patologia ou problema situado no aluno;

b. O diagnóstico diferencial, ou a classificação homogeneizadora por habilidade ou necessidade, ou deficiência, é uma prática objetiva e útil;

c. Os serviços de Educação Especial são racionalmente concebidos, coordenados para beneficiar os estudantes diagnosticados, e que;

d. O progresso da Educação Especial é um processo técnico racional de promoção de melhorias no diagnóstico, por um lado, e do outro, nas práticas pedagógicas.

Para o referido autor a prática institucional da Educação Especial tem sido um artefato funcionalista, que distorce a anomalia do fracasso escolar por objetivá-lo como deficiência/defeito do estudante e para assim, eliminar a oportunidade para que os educadores e as escolas revejam suas práticas convencionais. A expansão dos programas de Educação Especial, por exemplo, sempre esteve intimamente relacionada à própria ampliação do acesso à escola da população geral, surgindo como uma válvula de escape para o sistema educacional escoar os alunos considerados problemas ou indesejáveis (Tomlinson, 2005).

Assim, sempre houve uma relação simbiótica entre a Educação Geral e a Educação Especial, vinculação essa que o discurso sobre inclusão escolar veio desafiar e constituir uma nova oportunidade

para questionar as metas, formas e propósitos da escolarização de estudantes que lutam para aprender, numa escola que historicamente tem demonstrado dificuldades para lhes ensinar.

Cabe primeiramente destacar que as políticas de inclusão chegaram com maior força às escolas, na década de 1990, justamente quando a educação pública estava em plena era da reforma baseada em padrões de currículos e medidas de desempenhos dos alunos, e estas vieram a acrescentar mais desafios aos professores no tocante a dar acesso ao conhecimento e atingir as metas de desempenho estipuladas para todos os estudantes.

Com o tempo, os professores perceberam que, no caso de estudantes do público-alvo da Educação Especial, os diagnósticos médicos tinham pouca serventia para a escolarizá-los na classe comum, pois os objetivos de aprendizagem para todos tinham que ser embasados no currículo padrão, e não mais nos déficits e impedimentos individuais. Além disso, alunos com o mesmo tipo de deficiência apresentam necessidades de suporte muito diferentes, e os rótulos, ainda que iguais, já não dizem aos educadores o que fazer, apesar de ainda existir em muitos a crença de que é preciso diagnosticar para prever o “tratamento” para ensinar esses estudantes.

Entretanto, a escola sempre esperou o aluno falhar para depois tentar remediar. E as tentativas de remediar oferecendo os chamados “reforço”, “apoio” ou mesmo o “atendimento educacional especializado”, sempre envolve aumento de custo na forma de contratação de pessoal adicional, aumento de jornada de trabalho, contratação de consultorias, programas de formação, ou ainda de material didático diferenciado. Daí, entram em jogo critérios restritos para definir quem terá direito a esse custo adicional em sua escolarização, e isso envolve ainda mais tempo e recurso. Muitas vezes esse processo de definição da elegibilidade a apoios demora, e enquanto isso os alunos continuam falhando, na espera de que o serviço remediativo chegue. E quanto mais demora a intervenção mais desafiadora se torna a remediação.

Há que se destacar ainda que quanto pior for a qualidade da educação oferecida pela escola, maior é a demanda por remediação,

e isso pode acarretar no aumento da identificação de estudantes com dificuldades ou deficiências, de falsos positivos, super-representação de estudantes de minorias, além de variabilidade e subjetividade nos processos e critérios de identificação, que ficam mais sujeitos a vieses. As estatísticas educacionais internacionais, por exemplo, têm evidenciado um aumento crescente nas sociedades ocidentais no número de estudantes encaminhados para serviços de Educação Especial (Richardson; Powell, 2011).

Enfim, isso tudo tem um custo, para os estudantes, professores, escolas, e sistemas de ensino, e em função dessas dificuldades tem surgindo na literatura uma proposta de modelo, advindo do campo da saúde pública e setores sociais, que se propõe a investir mais na prevenção de problemas, tanto comportamentais quanto de desempenho acadêmico, a fim de se superar as fragilidades do modelo remediativo:

[...] os modelos foram influenciados por desenvolvimentos em disciplinas relacionadas, como setores sociais e de saúde, onde os programas de prevenção nivelada são amplamente utilizados. (Jahnukainen; Itkonen, 2016, p. 142)

Assim, essa proposta originou-se do modelo multicamadas de Saúde Pública, conceituado como uma busca na melhoria da saúde e da qualidade de vida, através da prevenção e tratamento de doenças, e que começou a alcançar sucessos notáveis na virada do século XX. Tendo em vista que a modelo multicamada de Saúde Pública se mostrou muito eficiente na redução de mortalidade e na melhora significativa na qualidade de vida da população geral, ele foi posteriormente adotado no mundo todo por profissionais de saúde e assistência social. No Brasil, por exemplo, tanto o Sistema Único de Saúde (SUS) como o Sistema Único de Assistência Social (Suas) são organizados enquanto sistema multicamadas, envolvendo as unidades básicas para a prevenção primária, centros de especialidades para prevenção secundária, e serviços de alta complexidade para a prevenção terciária. E este modelo recentemente passou a ser reco-

mentado também para se pensar os suportes na área de Educação (Muñoz; Mrazek; Haggerty, 1996; Marsh; Mathur, 2020).

Além do referencial teórico da prevenção dos setores de serviços sociais e de saúde, existem outras tendências, no campo específico da Educação Especial, que se somaram às críticas aos serviços remediativos, e que estão relacionados à filosofia da educação inclusiva que advoga pela escolarização de todos no contexto da classe comum, que ocasionou o crescimento da população estudantil referida para a serviços de apoio, e ao aumento do custo e das demandas por financiamento que isso implica (Richardson; Powell, 2011). Enfim são várias as tendências que, em conjunto, levaram profissionais, gestores e pesquisadores a considerarem novas soluções mais preventivas do que remediativas, de prestação de serviços de apoio educacional, em vários países do mundo.

Assumindo variados nomes na literatura tais como “Abordagem Multinível” (Portugal, 2018) ou “sistema de suporte multicamada” nos E.U.A., ou “modelo de intervenção em camadas” na Finlândia (Jahnukainen; Itkonen, 2016), ou “modelo de resposta graduada” na Inglaterra (Mitchell, 2014), a ideia básica é arquitetar um plano baseado na prevenção, no qual o apoio é graduado, fornecido em camadas ou níveis, visando melhorar os resultados acadêmicos, comportamentais e sócio emocionais de todos os alunos, incluindo alunos com deficiência. E como essa proposta aparece com maior antiguidade, profusão e consistência na literatura científica dos EUA, tomamos a proposta desse país como referência.

1. O Sistema de Suporte Multicamada: mudando o foco das prioridades das políticas públicas

O referencial teórico do chamado Sistema de Suporte Multicamada (SSMC), termo traduzido do inglês “*Multi-Tiered System of Support* (MTSS)”, inspirado no modelo do campo da saúde pública, emergiu nos E.U.A. da conjunção de duas abordagens: a) A

primeira veio como solução no campo dos estudos sobre distúrbios emocionais e dificuldades comportamentais na infância, que foi a de “Intervenções e Suportes Comportamentais Positivos” (ISCP) traduzido do termo em inglês “*Positive Behavioral Interventions and Supports*” (PBIS), e b) A segunda, uma solução do campo de estudos das dificuldades de aprendizagem acadêmicas em escolares, que foi a “Resposta à Intervenção” (RI) do inglês *Response to intervention* (RTI). Cabe destacar que embora a raiz desses dois referenciais na literatura científica sejam antigas, ambas foram reforçadas a partir da aprovação de legislação nos EUA, e do investimento nesse país na criação de órgãos e na produção de pesquisados sobre o assunto.

O referencial ISCP, como solução educacional e terapêutica no campo dos distúrbios emocionais e dificuldades comportamentais, por exemplo, começou a ser melhor descrito, definido e estudado com a aprovação do *Individuals with Disabilities Act-IDEA* de 1997 (Sugai; Simonsen, 2012). A referida lei estabeleceu um edital para criação do Centro Nacional de Intervenções e Suportes Comportamentais Positivos (*National Center on Positive Behavioral Interventions and Supports* – www.pbis.org), vencido por um consórcio de pesquisadores de várias universidades (Sugai *et al.*, 2000).

O referencial da RI emergiu no início dos anos 2000, quando predominava nos E.U.A muita insatisfação quanto ao processo de identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Assim, o *Office of Special Education Programs (Secretaria de Programas de Educação Especial)*, órgão vinculado ao ministério de Educação daquele país, propôs uma força tarefa orquestrada para desenvolver uma rota alternativa aos processos existentes de identificação dessa população estudantil (Bradley *et al.*, 2007). No ano seguinte foi fundado o Centro Nacional de Pesquisas sobre Dificuldades de Aprendizagem (*National Research Center on Learning Disabilities* – RCLD – <https://www.nclld.org>), órgão responsável pela continuidade da pesquisa, disseminação do conhecimento e prestação de assistência técnica sobre o RI (Bradley; Danielson, 2004). Em 2004,

o RI foi referendado pelo governo dos E.U. A. após a aprovação *do Individuals with Disabilities Education Act- IDEA em 2004* (Preston; Wood; Stecker, 2015).

Assim, a partir da garantia legalizada das duas abordagens, com o suporte de financiamento público, a criação dos centros nacionais para produzir estudos, definir políticas, disseminar práticas e oferecer assistências técnica às escolas e sistemas educacionais, as duas abordagens acabaram se fundindo posteriormente, a partir de 2004 com a aprovação do IDEA, na abordagem do Sistema de Suporte Multicamadas. Desde meados da primeira década dos anos 2000, a literatura científica dos E.U.A. vem publicando sobre o assunto (Brown-Chidsey, R.; Bickford, 2016; Drury, 2018; Loftus-Rattan, 2021).

O Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC) como concebido nos E.U.A, é um conceito guarda-chuva, englobando as duas propostas: as “Intervenções e Suportes Comportamentais Positivos”, com foco nos problemas de comportamentos e emocionais dos estudantes, e o modelo de “Resposta à Intervenção”, com alvo nos problemas de desempenho acadêmico dos estudantes. Há ainda autores que propõe fusão com outras abordagens teóricas, mas o mais comum na literatura sobre SSMC é a associação do ISCP com o RI.

Ambas partem dos mesmos pressupostos, ou seja, que 80% dos estudantes tanto com problemas comportamentais/emocionais ou de desempenho acadêmico apresentam dificuldades leves, que podem ser sanadas com intervenções universais que beneficiam a todos os alunos; que 15% dos alunos terão dificuldades que requerem intervenções mais direcionadas; e que de 3 a 5% dos estudantes terão dificuldades mais acentuadas, que requerem medidas intensivas que podem ser individualizadas. O modelo de representação gráfica do SSMC é um triângulo tripartido, onde na base se encontra o grupo de maior incidência de 80%, o meio indica o segundo grupo composto por 15% dos estudantes, e numa pequena ponta do triângulo estariam os 5% dos estudantes com impedimentos mais significativos. A maioria das versões de um SSMC inclui essas três camadas ou níveis de suporte ou apoio.

O nível 1, chamado de universal, é fornecido a todos os alunos, todos os dias, inclui os currículos adotados e os métodos e materiais de instrução relacionados, e os esforços são aplicados para criar resultados de aprendizado ideais baseados no currículo padrão.

No nível 2 a intervenção é para alunos selecionados de maneira direcionada para reduzir ou eliminar as dificuldades específicas de aprendizagem ou de comportamento, na medida em que forem identificadas. No nível 3 os esforços são dirigidos a problemas de aprendizagem ou comportamentais significativos e crônicos, para melhorar o sucesso do aluno o máximo possível. Assim, os níveis 2 e 3 exigem oferta de subtipos específicos de instrução ou intervenções para determinados alunos, sendo a diferença entre eles de intensidade.

Enfim, o sistema de SSMC propõe uma inversão no investimento, em termos de políticas públicas, pois ao invés de se priorizar a remediação, criando serviços adicionais para alunos que fracassam; investe-se na prevenção, ou seja, na melhoria de medidas universais no ensino da classe comum, que visam beneficiar todos os alunos. Na prática, isso implicaria em reorganizar na escola todos os serviços de apoios oferecidos pela escola a alunos com dificuldades, sejam eles apoio, reforço ou atendimento educacional especializado, no sentido de constituir os três níveis.

São cinco os componentes essenciais do SSMC, inter-relacionados e complementares, para fornecer aos ambientes educacionais uma estrutura para organizar as estratégias e processos necessários para eliminar as barreiras à aprendizagem e apoiar os resultados bem-sucedidos dos alunos, a saber:

1. Liderança baseada em equipe: a implementação bem-sucedida requer um esforço comprometido e consistente entre os funcionários da escola e do município, para formar equipes que colaboram e se comunicam entre si e contribuem para o alinhamento e a coesão nos vários níveis do sistema;

2. Sistema de entrega de apoios em camadas: são propostos os três níveis, ou camadas de instrução, cada uma contendo um conjunto de

práticas baseadas em evidências para atender aos objetivos instrucionais. A escola deve primeiro estabelecer seu nível 1, ou suportes universais, que são as práticas pedagógicas que ajudam todos os alunos de uma escola. Uma vez que os suportes universais estejam em vigor, a equipe pode usar os dados de avaliação para determinar quais alunos precisarão de suportes adicionais. A intensidade e a duração dos apoios aumentam para os níveis 2 e 3, sendo que o nível adequado de apoio para cada aluno é determinado pelos dados da avaliação.

3. Seleção e implementação de instrução, intervenções e apoios: o ensino, as intervenções e apoios devem ser escolhidos porque há evidências que indicam o sucesso esperado para a necessidade identificada, sendo que a fidelidade da implementação do ensino, das intervenções e apoios é fundamental para o sucesso do aluno.

4. Sistema abrangente de triagem e avaliação: As avaliações fornecem dados usados para determinar o sucesso de uma prática ou apoio ao aluno. Caso os dados mostrem fragilidade em uma prática, ou que um aluno não está respondendo aos apoios, a equipe pode desenvolver um plano de ação para resolver o problema.

5. Tomada de decisão contínua baseada em dados: O SSMC envolve um sistema abrangente de avaliação com várias medidas que incluem: avaliação formativa, triagens universais, e um processo de avaliação diagnóstica de monitoramento de progresso, bem como regras de decisão para usar esses dados

1.1 O Sistema de Suporte Multicamada e implicações na didática

As avaliações dos alunos são a base de todo o sistema SSMC, pois fornecem dados que serão utilizados para determinar quais alunos precisarão de suportes adicionais e quando os suportes da escola precisam ser ajustados. Os dados podem evidenciar quais áreas precisam ser abordadas no nível da rede, da escola e de cada turma; e qual tem sido o impacto geral ou individual dos apoios.

NA SSMC a avaliação do aluno assume quatro propósitos, a saber:

a) Triagem Universal: é a avaliação sistemática de rastreo, envolve todos os alunos e tem como finalidade identificar quais estão em risco e precisam de apoio adicional;

b) Monitoramento de progresso: uma vez identificados os alunos e os suportes dos quais necessitam, as avaliações subsequentes são usadas para monitoramento do progresso do aluno, que auxilia definir qual deles ainda precisará, ou não, de suportes diferentes.

c) Diagnóstico: as avaliações diagnósticas fornecem informações mais detalhadas sobre as habilidades específicas de um aluno individual, com o objetivo de orientar futuros apoios pedagógicos;

d) Somativa: reúnem informações sobre o desempenho do aluno em comparação com os padrões do currículo para nível de ensino, e são normalmente exigidas pelos sistemas nacionais, estaduais e municipais nas chamadas avaliações de larga escala.

Os termos prevenção primária, secundária e terciária do campo da saúde pública podem não ser tão claros ou apropriados nas escolas, e o nível 1, que serve a todos os alunos, costuma ser melhor compreendido pelos professores, escolas e sistemas. Entretanto, há mais dificuldade em se distinguir os níveis 2 e 3.

No nível 2 (secundário) a prevenção geralmente envolve instrução em pequenos grupos, que se baseia em intervenções baseadas em evidências, nas quais são especificados os procedimentos instrucionais, duração (geralmente 10 a 15 semanas de sessões de 20 a 40 minutos) e frequência (3 ou 4 vezes por semana). A prevenção secundária tem pelo menos três características distintas: (a) é baseada em evidências, (b) fornecida em pequenos grupos e (c) utilizando uma intervenção com fidelidade específica. Em outras palavras, o Nível 2 provavelmente envolverá pequenos grupos de alunos com necessidades de aprendizado semelhantes que trabalham três a quatro vezes por semana com um professor usando uma prática ou programa instrucional específico. Os materiais e métodos instrucionais de Nível 2 são normalmente semelhantes aos usados para a instrução principal de Nível 1.

Foco
estu-
dantes
e as
barreiras?

reforça
essa
avaliação

O Nível 2 precisa complementar o Nível 1 porque os alunos que ainda não atingiram as metas de aprendizado precisam de mais tempo para aprender, praticar e revisar conhecimentos e habilidades. O modelo supõe que se as intervenções de Nível 2, baseadas em evidências, são usadas com fidelidade, a maioria dos alunos terá melhora a ponto de atingir as metas de aprendizado no nível da turma em que se encontra. No entanto, nem todas as intervenções de Nível 2 serão eficazes para todos os alunos que dela participam. Para saber se uma intervenção de Nível 2 está funcionando, o professor precisa realizar um monitoramento regular do progresso, que seja no mínimo mensal, podendo ser mais frequente, como por exemplo semanal, e com muitas ferramentas usadas para o monitoramento do progresso.

Quando os alunos que não fazem o progresso esperado com o Nível 1 acrescido das intervenções Nível 2 eles podem ingressar nas intervenções de nível 3, onde as instruções mais diretas, sistemáticas e intensivas do que as usadas nos níveis 1 e 2. O professor começa com uma versão mais intensiva do programa de intervenção (por exemplo, sessões mais longas, mais frequentes podendo chegar a 5 dias por semana; grupos menores até ensino individualizado), realiza monitoramento frequente do progresso, no mínimo semanalmente com cada aluno.

A princípio, os materiais e métodos começam com aqueles do Nível 2, que já são familiares ao aluno e tem o benefício de promover a facilidade de reconhecimento e engajamento do aluno. Quando um aluno não obtém os ganhos esperados das intervenções intensivas de Nível 2 utilizando o mesmo material e método, pode-se explorar se um programa instrucional diferente, mas sem envolver a substituição de métodos e materiais.

É essencial que a escola entre em contato com os pais do aluno e obtenha permissão para que o aluno participe de instrução alternativa. Com a aprovação dos pais, a escola pode então organizar um cronograma para a intervenção intensiva de Nível 3. Muitas vezes, a intervenção de Nível 3 é fornecida durante o mesmo período de

tempo que a instrução principal de Nível 1, bem como o tempo adicional para intervenção de Nível 2. A intervenção de nível 3 é substancialmente mais intensiva e pode exigir pessoal e recursos materiais adicionais. Por esta razão, deve ser reservado para aqueles poucos alunos cujos dados de progresso indicam que a intervenção anterior não foi bem-sucedida.

O desafio principal para os professores é o de oferecer intervenções de nível 1, 2 e 3, dentro de uma mesma turma, não envolvendo necessariamente retirada de alunos ou contra turnos. Assim, principalmente as intervenções são adicionadas, se somam e não necessariamente se substituem (Brown-Chidsey; Bickford, 2016).

1.2 O Sistema de Suporte Multicamada e a educação especial

No Brasil, foi a partir de 2004 que se observou uma preocupação do Ministério de Educação brasileiro com a formação de uma mentalidade a respeito da educação inclusiva e suas formas de viabilização em várias etapas e modalidades da educação brasileira. A partir daí, foram inúmeros os avanços, sobretudo, na legislação, na normatização, no financiamento, e principalmente no ingresso do público-alvo da Educação Especial na escola comum, que mais que quadruplicou nos últimos 10 anos.

Destaca-se ainda que foi a partir de 2004, que emergiu a interpretação do que seria o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma espécie de apoio à escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial, que estava previsto desde a constituição Federal de 1988, mas que até então permanecia indefinido. Assim, desde meados dos anos 2000, o AEE passou a ser traduzido como um atendimento suplementar ou complementar ao ensino da classe comum, ofertado no contra turno, para não concorrer com a oportunidade de o estudante frequentar a classe comum em tempo integral, a ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais, ou centros de atendimento educacional especializado.

Assim, a lógica remediativa do AEE, conforme prescrito nas normativas oficiais, basicamente tem sido a mesma adotada na escola comum para alunos com dificuldade de aprender, ou seja, oferecer apoio ou reforço para pequenos grupos ou estudantes individuais. Entretanto, apesar da recomendação da política ser a de ampliar a jornada escolar para oferta do AEE no contra turno da frequência do aluno à classe comum, isso nem sempre acontece pois isso não é possível, por exemplo nas instituições educacionais de tempo integral (Silva, 2022), ou alunos que moram na zona rural e não tem transporte disponível para retornar ou permanecer na escola no outro turno, ou mesmo por opção da escola que ainda prefere o sistema de retirada dos alunos da turma para ofertar o AEE.

Além disso, estudos evidenciam que a organização do que seria esse serviço complementar ou suplementar, não é claramente compreendida pelos professores a julgar pelas diferentes propostas pedagógicas encontradas que com frequência envolvem mais substituição do que complementação ou suplementação curricular (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2016).

Primeiramente há que se destacar que, no caso de estudantes do público-alvo da Educação Especial, esse tipo de atendimento extra-classe, se complementar ou suplementar, já era proposto na literatura sobre “integração escolar” como um dos serviços do chamado contínuo de serviços que incluía desde os mais segregados (classe hospitalar, ensino domiciliar, instituição residencial, escolas especiais), passando pelos menos restritivos (classes especiais, salas de recursos) até os considerados mais integradores, que seria a classe comum.

Assim, a solução da política educacional nacional para apoiar estudantes do público-alvo da Educação Especial escolarizados em classe comum, foi criar um serviço tamanho único, simplificado, o AEE na sala de recursos multifuncionais ou nos centros de AEE, para concentrar a diferença na escola: é a sala “diferente”, para o aluno “diferente”, com professor “diferente” para oferecer um ensino “diferente”. Enquanto isso, a escola não é impulsionada a mudar, pois supostamente o problema estaria centrado no estudante.

A proposta foi de criar um modelo tamanho único de atendimento proposto para alunos de qualquer idade (bebês, crianças pequenas, jovens e adultos), nível de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio), com quaisquer tipos de deficiências, graus de impedimentos e repertórios diferenciados. E além de trabalhar com essa variedade de alunos, professores especializados são instados a se articularem com professores do ensino comum, profissionais da escola, família e todos os setores da comunidade para promover a política de inclusão escolar. Enfim, o professor do AEE é que seria multifuncional, pois considerado o principal articulador da política de inclusão na escola, que ainda era desresponsabilizada da tarefa de educar estudantes PAEE.

Ao contrário dessa proposta, as diretrizes sustentadas pela literatura atual sobre política de inclusão escolar pressupõem ser preciso aumentar a capacidade do sistema para melhorar a escola para todos, e não se concentrar em criar espaços e programas específicos para responder às diferenças de apenas alguns alunos, como se o problema da aprendizagem fosse exclusivamente deles, e não da baixa qualidade do ensino que entrega a escola. Além do que, seria ingenuidade pressupor que todo o apoio que os mais diferentes alunos demandam pode ser remediada por uma espécie de atendimento extraclasse, de duas ou três horas por semana, enquanto que os alunos permanecem 20 horas numa classe comum, com professores que acumulam muitas dúvidas sobre como ensiná-los, e numa escola que, comparativamente, tem um dos piores desempenhos do planeta.

Na perspectiva do SSMC, a previsão do AEE extraclasse como único suporte pedagógico, representa oferecer uma escolarização na classe comum, sem necessidade de revisão, portanto sem conceber medidas universais para beneficiar a todos para tentar prevenir e não ter que remediar. Portanto, não há uma proposta de nível 1, universal ou de melhoria do ensino para todos, e passa-se direto para ofertar um apoio que seria praticamente de nível 3 para todos que não conseguem se beneficiar de uma escola, que padece de baixa

qualidade de ensino. Nesse caso, Educação Comum e Educação Especial dividem responsabilidades, não estabelecem necessariamente um regime de colaboração e continuam mantendo o fosso histórico entre os dois campos de conhecimento.

O sistema de suporte à inclusão escolar atualmente existente no âmbito da Educação Básica, seria o equivalente no sistema de saúde, a se eliminar as unidades básicas de saúde, responsáveis pela prevenção primária, e mandar todos os doentes para hospitais de alta complexidade. Enfim, trata-se de uma política que além de inefetiva, na medida em que não gradua os níveis de suporte de acordo com as diferentes necessidades dos estudantes; custosa, pois espera-se o problema agravar para remediar com uma proposta que requer mais investimento, tais como a disponibilidade de salas de recursos, professores e recursos adicionais para todos os estudantes do PAEE.

Portanto, não é por acaso que passados quase 20 anos da política de inclusão escolar, o percentual de alunos PAEE sendo escolarizados em classes comuns, sem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) é grande e representou 53,8% em 2021 dos estudantes matriculados (Brasil, 2021). Assim, a cada 10 alunos PAEE escolarizados em classe comum, apenas metade deles tem assegurado o direito ao AEE, o que não significa que esse serviço quando ofertado responda necessariamente as necessidades educacionais de qualquer estudante. Um exemplo disso está na meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que reconhece esse déficit e prevê a necessidade de universalizar o acesso ao AEE para estudantes PAEE.

Cabe destacar ainda que a “nova política” prevista pelo Decreto 10.502 de 2020, que está suspensa, consegue propor um sistema de apoio ainda pior do que o estabelecido na “velha política”, na medida em que tenta reestabelecer a ideia do contínuo de serviços segregados da década de 1970, que nunca chegou e não vai ser de fato implantado no país. A consequência disso pode ser o retorno das classes especiais, o aumento do encaminhamento e da matrícula em escolas especiais. Tais resultados além de discriminatórios

e ineficazes são prejudiciais para os sistemas de ensino, por serem reformistas e conservadores, na medida em que continuam promovendo a exclusão dos diferentes e indesejados da escola, atribuindo aos alunos a origem do problema, e não demandando que as escolas revejam suas práticas e melhorem a qualidade do seu ensino. Entretanto, cabe destacar que do mal de ser reformista, conservadora, remediativa, custosa e ineficaz, padecem tanto a “velha” quanto a “nova” política de Educação Especial. Nesse sentido, novas diretrizes são demandadas e o referencial do Sistema de Suporte Multicamadas pode ser um bom ponto de partida para iniciar esse debate.

1.3 O Sistema de Suporte Multicamadas e os impactos da pandemia de covid-19 na educação

Há tempos as escolas públicas brasileiras vêm sendo desafiada a melhorar seu desempenho, mas essas tentativas foram atropeladas pela pandemia de covid-19, que ocasionou o fechamento das escolas, a implementação do ensino remoto emergencial e que impactou enormemente a educação.

O contexto atual evidencia mais do que nunca que as antigas práticas de tentar homegeinizar turmas pela idade e nível, e padronizar o ensino, que não mostravam eficiência antes da pandemia, hoje se mostram em crise. As turmas estão, mais do que nunca, heterogêneas, com desempenhos dos alunos muito desnivelados, pois os padrões de entrega do ensino remoto e de participação e aprendizagem dos alunos durante o fechamento prolongado das escolas foram muito variados. Os professores se perguntam como responder a diversidade e desigualdade dos estudantes de suas turmas? A impressão dos professores é de que a maioria de seus estudantes está em risco de fracassar, pois perdeu-se muito tempo de aulas, os alunos não conseguem mais se concentrar, seguir rotinas, compreender instruções e tarefas e apresentar um desempenho minimamente satisfatório nas avaliações.

A maioria dos estudantes está sob suspeita e em risco de ser rotulado como tendo dificuldades de aprendizagem, distúrbios comportamentais e/ou emocionais, deficiências ou transtornos. A velha medida de encaminhá-los para receber “mais do mesmo” em serviços de apoio ou atendimentos especializados extraclasse não vai funcionar. Além disso, os sistemas de ensino provavelmente não suportarão o custo da remediação em tão larga escala, num contexto de crise e contenção.

Então é chegada a hora de parar de remediar e buscar mecanismos de prevenção, de melhoria do ensino para todos. Nesse sentido, a crise pode bem servir como oportunidade para mudar e o Sistema de Suporte Multicamadas pode ser um referencial potente para melhorar nossas escolas para todos os estudantes, inclusive aqueles do público alvo da Educação Especial.

O Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) é uma maneira de as escolas se prepararem para atender às necessidades dos alunos quando as escolas reabrirem. A triagem será fundamental para determinar perda no aprendizado da escola, da turma e do aluno individual. Dada a grande necessidade que se prevê, não será possível remediar a perda decorrente da COVID19 usando intervenções de Nível II. Portanto, as escolas devem intensificar a instrução de Nível 1 para ajudar todos os alunos a recuperar aprendizagens. (Bielinski; Brown; Wagner, 2020, p. 3)

Considerações finais

As políticas remediativas, a didática delas decorrentes, bem como a formação que se vem proporcionando aos professores têm sido pouco efetivas para contemplar a diversidade dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A desigualdade educacional já existente foi acentuada em função dos impactos da pandemia de covid-19.

O momento atual de crise é propício para revisão dessas políticas e práticas em direção a uma perspectiva de prevenir e não de insistir em remediar o fracasso escolar. Nesse sentido, Educação Especial e Educação Geral precisam reduzir o fosso histórico que as separam, e buscar na colaboração políticas e práticas de melhorias universais da escola e da qualidade do ensino; além de investir menos nos “especialismos”, na medida em que tais medidas se justificam apenas para uma minoria desses estudantes.

É chegada a hora de desmistificar os alunos público-alvo da Educação Especial, suas necessidades e o ensino do qual que precisam, e de fazer com que os professores do ensino comum e especializados colaborem para a construção de uma escola que beneficie a todos os estudantes. Assim, é hora de sair dos “puxadinhos” dos prédios escolares, das salas e práticas apartadas que reforçam a exclusão dos diferentes nas escolas, e partir para atuação prioritária no contexto de classe comum, na colaboração para que o currículo seja acessível a todos e de contribuir para aumentar a capacidade institucional de as escolas brasileiras serem mais responsivas à diversidade de seus alunos.

Referências

BRADLEY, Renee; DANIELSON, Louis. The office of special education program's LD initiative: A context for inquiry and consensus. **Learning Disability Quarterly**, v. 27, p. 186-188. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3HeGUAR>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2014.

BROWN-CHIDSEY, Rachel; BICKFORD, Rebekah. **Practical handbook of multi-tiered systems of support**: Building academic and behavioral success in schools. New York: Guilford Press, 2016.

DRURY, Jodi. **Educational leaders' perspectives on their preparation, practice, and professional development in MTSS**. 2018. 229f. Dissertation (Doctorate in Philosophy) - University of Massachusetts. Disponível em: <https://bit.ly/3WH2EuT>. Acesso em: 28 set. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Informativo Pesquisa**: Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia. Fundação Carlos Chagas, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Y0bh4P>. Acesso em: 08 set. 2022.

JAHNUKAINEN, Markku; ITKONEN, Tiina. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n. 1, p. 140-150, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3HDuvli>. Acesso em: 28 set. 2022.

LOFTUS-RATTAN, Susan *et al.* Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery. **Teaching of Psychology**, p. 00986283211024262, 2021.

MARSH, Robbie; MATHUR, Sarup. Mental health in schools: An overview of multitiered systems of support. **Intervention in School and Clinic**, v. 56, n. 2, p. 67-73, 2020.

MENDES, Enicéia; CIA, Fabiana; VALADAO, Gabriela (orgs.). **Inclusão Escolar em Foco**: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. 1. ed. Marília: Marqueline & Manzini, 2015, v. 4.

MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education?** Using Evidence-based Teaching Strategies. Second ed. Abingdon: Routledge, 2014.

MUNOZ, Ricardo; MRAZEK, Patricia; HAGGERTY, Robert. Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: summary and commentary. **American Psychologist**, v. 51, n. 11, p. 1116-1122, 1996.

NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION. **Essential components of RTI** – A closer look at response to intervention. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/406dsFU>. Acesso em: 28 set. 2022.

PORTUGAL/DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Para uma Educação Inclusiva**: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

PRESTON; Angela; WOOD, Charles; STECKER, Pamela. Response to Intervention: Where It Came From and Where It's Going. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 60, n. 3, p. 1-10. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3HCaSAb>. Acesso em: 28 set. 2022.

RICHARDSON, John; POWELL, Justin. **Comparing Special Education**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2011.

RODRIGUES, Viviane; CAVALCANTE, Juliana. A Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial em Tempos de Pandemia da Covid-19: Uma Revisão de Literatura. **MIMESIS**, Bauru, v. 42, n. 2, p. 135-149, 2021.

SILVA, Amanda. **Atendimento Educacional Especializado em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SKRTIC, Thomas. A Political Economy of Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 149-155, 2005.

SKRTIC, Thomas; HARRIS, Karen; SHRINER, James. **Special Education Policy and Practice**: Accountability, Instruction, and Social Challenges. 2005. Love Publishing Company, 2005.

SUGAI, George *et al.* Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. **Journal of Positive Behavioral Interventions**, v. 2, n. 3, p. 131-143, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3XMxTGq>. Acesso em: 05 maio 2022.

SUGAI, George; SIMONSEN, Brandi. **Positive behavioral interventions and supports: history, defining features, and misconceptions**. Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports University of Connecticut Version: June 19, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/40jTgk2>. Acesso em: 05 maio 2022.

TOMLINSON, Sally. **Education in a Post-Welfare Society**. 1st. ed. Open University Press, 2005.

TORRES, Josiane; BORGES, Adriana. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3Y5v-NRp>. Acesso em: 23 out. 2021.

CAPÍTULO 12. PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA EN EL AULA CHILENA DE LENGUA Y LITERATURA: PROFESORES EN FORMACIÓN, SABERES, LITERACIDAD Y TRABAJO DIDÁCTICO

Adrián Baeza Araya

Introducción

Las políticas educativas desde 1980 en adelante en la educación chilena se han construido bajo una lógica de mercado, de la cual se deriva hoy una crisis de sentido. Su estructura actual responde al ciclo de movilizaciones estudiantiles de las últimas dos décadas con la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Loce)– implantada en el último día de gestión del gobierno de Augusto Pinochet– y su sustitución en 2009 por la actual Ley General de Educación 20.370. En su artículo 2, este cuerpo legal propone una concepción amplia de educación en línea con los discursos sociales de la época por una mejor educación:

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (Ministerio de Educación, 2009)

En lo curricular, el espíritu de esta definición queda obstruido por un principio restrictivo de calidad basada en la evaluación externa:

c) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley. (Ministerio de Educación, 2009)

Para Paulo Freire, “toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática” (2013, p. 77). El Simce⁸, como forma de medición de la calidad, censal y con altas consecuencias derivadas de la categorización de instituciones según resultados⁹, representa tanto la base de la educación de mercado heredada de la dictadura como la piedra tope de la educación que queremos.

Las contradicciones de este sistema tejen sobre el trabajo docente una trama antidialógica en que converge una escolaridad que potencia lo que Perrenoud (2003) ha llamado la profesión de alumno, una *didáctica curricularizada* que minimiza los saberes, privilegia lo instrumental y propicia subjetividades pragmáticas (Bordoli, 2005) y una profesionalidad docente dividida entre la preocupación pedagógica por responder a la heterogeneidad de necesidades y características de su estudiantado y el hacer frente a una rendición de cuentas donde

8. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

9. “El establecimiento se encuentra bajo la amenaza de cierre por la baja de matrículas sostenidas en el tiempo, además del aumento del retiro de estudiantes durante el período de la pandemia. Una de las posibles razones, desde inspectoría, puede ser la mala fama del colegio; tomas, protestas, conflictos con carabineros, etc. Además del bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU. De modo que, en esta reunión, se les pidió a los pocos apoderados que asistieron intentaran motivar a otros jóvenes para que se matricularan, haciendo alusión al proyecto más innovador del liceo: talleres extra programáticos, nivel de exigencia acorde a cada alumno y una mayor libertad para respetar la identidad de cada uno (ropa de calle, permiso para usar el cabello de color, aros, etc.)” (Carmen, Reflexión de Práctica Intermedia).

la estandarización invade lo cotidiano (Assael; Albornoz; Caro, 2018) con incentivos puestos mayormente en el castigo (López *et al.*, 2018).

1. Lengua y Literatura: diálogo, realidad y pregunta

Paradójicamente, tanto las bases curriculares de séptimo a segundo año de educación media (2015), como las de tercer y cuarto año medio (2019) apuntan al rol central del lenguaje y la literatura en la comunicación, la formación del pensamiento, la reflexión, la creación de conocimiento y de cultura, comprendiéndolas como prácticas sociales en el marco de un enfoque comunicativo y cultural basado en el uso de la lengua. Y si la trama estandarizadora obstaculizaba ya la posibilidad del diálogo en el aula, la pandemia vino a recrudecer las dificultades agregando pantallas apagadas, problemas del acceso desigual a la conexión de internet y un desajuste entre currículo nacional y el contexto sociocultural de quienes se educan, resuelto por la vía de reducir la cantidad de objetivos, priorizándolos. Lo anterior ha llevado a las comunidades a enfrentar la dificultad para cubrir contenidos planteando “unidades cero” con contenidos de años anteriores, siguiendo los libros de texto y enviando largas guías de ejercitación.

En este escenario, es frecuente en las prácticas profesionales la ocurrencia de una disyuntiva temporal: adentrarse en el incierto pero satisfactorio devenir del diálogo con el grupo de jóvenes o adecuarse a la temporalidad controlable propia de aquellas actividades monológicas de trabajo por contenidos.

[Dialogar] significa mucha mediación a estudiantes y con la institución también, hay que mostrarles que estoy viendo el curriculum y el contenido. [...] Mi temor más grande es entrar a un colegio y que no me dejen hacer, o mis colegas no quieran colaborar ¿hay que formar bandos entre profes dinosaurios y profes que quieren escuchar a los estudiantes? (Susana, Reflexión en clase, Práctica Final)

Es precisamente esa tesis lo que el pensamiento de Paulo Freire permite transformar: esa relación con el saber desde la pregunta como una de las interacciones poderosas entre sujetos y realidad.

2. Saber, ideología y prácticas letradas

En el aula chilena, el encuentro con la propia realidad está obstruido el tratamiento autónomo de los saberes sobre la lengua y la literatura respecto de la realidad del grupo juvenil, dificultando su vivencia como ámbitos de una participación en la sociedad que debería comenzar, naturalmente, con la literacidad (Zavala, 2009, p. 25), con lo que el grupo actualmente “hace con la lectura y la escritura” en contextos sociales específicos en sus relaciones con las comunidades sociales en que se insertan mediante actividades de lectura y escritura (Zavala, 2009, p. 6):

Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals. (Zavala, 2009, p. 7)

La idea de literacidad ilumina esa desconexión que nos interesa ayudando a ver cómo se sitúan socioculturalmente sus experiencias comunicativas y la práctica escolar vigente como variante dominante frente a ellas y a otras literacidades vernáculas. Lo que la escuela enseña, entonces, ha sido producido históricamente como dominante, por ejemplo, al asumir el texto expositivo como prototipo de escritura, subvalorando las formas de pensamiento implicadas en otros géneros:

[...] exclusive preoccupation with school-based writing practices has some unfortunate consequences. The assump-

tion that logicality is in the text and the text is in school can lead to a serious under-estimation of the cognitive skills involved in non-school, non-essay writing, and, reciprocally, to an overestimation of the intellectual skills that the essayist test necessarily entails. (Zavala, 2009, p. 24)

Para Joanna Street y Brian Street (2004) la concepción autónoma de la literacidad, como conjunto reificado de competencias “neutrales” que formarían cualidades cognitivas superiores con independencia del contexto social, encubre un ejercicio de poder con finalidades de ordenamiento social y construcción de la nación desde los intereses del Estado moderno, operando a partir de medios como el distanciamiento entre sujetos y lenguaje, la imposición de reglas y requerimientos externos para su uso, la neutralización del lenguaje mediante su uso metalingüístico, la exclusión de la dimensión del poder en la comprensión de su funcionamiento o el privilegio de la escritura sobre el discurso oral, llegando a ser la norma de la literacidad occidental y enfatizando “los aspectos formales, masculinos y escolarizados de la comunicación” (Street; Street, 2004, p. 185)¹.

En América Latina, este privilegio de la escritura tiene un pasado arraigado en la constitución colonial de la ciudad letrada descrita por Ángel Rama (1984), en la cual el texto escrito funda, regula y asegura el lugar del poder por el cual las ciudades americanas fueron remitidas a la

1. Entendida de esta forma, la noción de literacidad puede, entonces, ofrecer otra mirada a la paradoja de la traición descrita por Bernard Charlot en relación con el significado del aprendizaje para estudiantes de sectores populares: “Aprender es cambiar. Eso es un problema para las familias populares. Cambiar es traicionar ¿o no?. Voy a destacar el ejemplo de un joven que estaba entrando en el liceo, aquí corresponde a la enseñanza media, y dice: “Todos desaparecieron, están fuera de la escuela. Soy el último, pero los profesores no me van a ganar”. Ellos tienen que ganarle porque si no acepta cambiar va a fracasar. No se puede aprender sin cambiar. Se coloca entonces, la cuestión de saber: “¿Estoy traicionando? Estoy traicionando a mi madre que no fue alfabetizada, ¿o no? ¿Estoy traicionando a los compañeros que estaban conmigo en la educación inicial, en el primer grado y que la escuela excluyó? ¿Estoy traicionando o no a los míos?” (2008, p. 73).

doble vida de un orden físico mutable, renovable y un orden simbólico, inalterable: el de los signos. La desconexión entre sujeto y realidad se inscribiría así en un dispositivo de poder subjetivador que desarraiga del propio mundo para llevarnos a una versión signica, masculina, occidental, metropolitana y blanca tanto de la realidad como del saber.

3. La pedagogía de la pregunta: ignorancia, realidad y diálogo

Esta trama de paradojas es condicionante, pero no determinante, diría Freire (1997), de las experiencias concretas de formación, pues “la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo” pues el futuro es “problemático, y no inexorable” (Freire, 1997, p. 20). En el espacio de donde el tiempo del diálogo y el tiempo de la transmisión colisionaban, la pregunta es la posibilidad de restablecer la relación de conocimiento entre sujeto, saber y mundo. En ello, es importante la noción de diálogo que propone Freire en *La Pedagogía del Oprimido* (2005), que es al mismo tiempo una concepción no triádica del acto didáctico: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 2005, p. 107). Se abren, en primera instancia, dos planos importantes para una didáctica dialógica. El primero es el de la relación sujetos-realidad como vínculo multidimensional y no restringido al campo de lo simbólico-racional, que se identifica con el plano de lo concreto² que debe ser examinado. El segundo es el de la relación

2. En referencia al gusto por lo conceptual frente a lo concreto en la formación académica, Freire señala “una diferencia enorme entre nosotros y las clases populares que, de forma general, describen lo concreto. Si le preguntásemos a un habitante de las favelas que es una favela, casi seguro respondería: “En la favela no tenemos agua”. Su descripción es la de lo concreto, no la del concepto. Uno de nosotros seguramente diría: “La favela es una situación sociopatológica. Por eso también, como he señalado en otras oportunidades, el lenguaje de las clases populares es tan concreto como su vida [...] En cierto momento del proceso en que el concepto debe mediar en la comprensión de la realidad, nos distanciamos de tal manera de lo concreto que el concepto se vacía” (2013, p. 95).

de la palabra con la realidad como vínculo privilegiado. En este segundo plano, nos encontramos ante los saberes expresados simbólicamente sobre la realidad, principal pero no únicamente, de tipo disciplinar. Ahí se abre el espacio de intercambio de saberes pertenecientes al plano multidimensional del vínculo sujeto-realidad, y como tal se trata de un ámbito de objetivación, de codificación simbólica de otros registros.

En segunda instancia, esta concepción paritaria del acto didáctico exige una condición de posibilidad para que en el diálogo ambos sean educadores y educandos: la existencia de un espacio de desconocimiento, de ignorancia, por parte de quien educa, como exigencia para necesitar la palabra del otro, espacio que exige la exploración de “lo concreto”, de “situaciones concretas”³.

El diálogo de saberes, así, emerge de esta concepción dialéctica, política y situada del acto didáctico, al decir de Mejías (2015), como uno de sus fundamentos, cancelando la disyuntiva temporal entre diálogo y contenido como desconexión entre literacidad autónoma y realidad social.

4. Diálogo de saberes en el aula de Lengua y Literatura

Cada docente en formación debe restablecer la relación entre su realidad y los saberes sobre la lengua, la literatura y la comunicación en que ha sido formado. Aunque en su mayoría siempre tienen experiencias personales valiosas con la lengua y la literatura, tienen dificultades para dialogar con adolescentes sobre ella en el plano de la vivencia personal. La escuela durante años los concentró en los rasgos normativos y tipológicos de la lengua o elitizó el fenómeno literario⁴.

3. El plano de la realidad vivida como territorio didáctico que corresponde a lo concreto aparece de manera destacada en *La educación como práctica de la libertad* Freire ([1967] 1997) y en *Por una pedagogía de la pregunta* (2013).

4. Por ejemplo, al ver la poesía como expresión de sentimiento, visión heredada del romanticismo y elaborada en la estética idealista de Benedetto Croce que impone un acceso restrictivo a lo poético bajo la idea de intuición como conocimiento propio del sentir inmediato de la percepción y distinto del racional que deja inermes a adolescentes sin familiaridad con el lenguaje ni el canon lírico escolarizado.

Cuando, además, la propia formación académica no fue dialógica y se redujo al silencio ante el ejercicio exegético o histórico de sus formadores, conceptos teóricos como el de anacronías temporales en la narrativa, figuras literarias o actitudes líricas en la poesía se vuelven barreras por la dificultad de que cobren sentido dentro del diálogo, sobre todo porque exige vincular la experiencia juvenil concreta con al contexto macrohistórico (Zabalza, 2012) de la historia literaria.

Para quien es docente en formación, construir diálogo entre saberes sociales y disciplinarios implica por tanto transformar su relación académica con el saber literario en una relación humanizadora. Antonio Cándido (1995) lo planteaba al ver la literatura como manifestación creativa poética, ficcional o dramática presente en todas las culturas y en múltiples manifestaciones que permite enfrentar dialécticamente las problemáticas de la vida en el contacto con su complejidad y contradictoriedad, posibilitando una actitud interrogativa.

Mi principal aprendizaje fue el tema de las preguntas, fue central para nosotras porque cuestionamos por qué estábamos preguntando o guiando la lectura de cierta forma. Nos ayudó y vimos que estábamos repitiendo patrones que incluso vivimos en la universidad y luego encontrar una pregunta auténtica fue difícil. (Fernanda, reflexión final)

La visión culturalista de Cándido permite resignificar conceptos literarios que actuarán como conceptos estructurantes (Gagliardi, 1986), con vistas a establecer esa relación entre saberes disciplinares, esferas de literacidad y fenómenos sociales diversos, abriendo un espacio intertextual abierto a lo vernacular.

5. Apertura del diálogo de saberes: preguntas y modos de diálogo

De las tres estadias de práctica profesional en establecimientos escolares que acompañamos desde la formación en didáctica de

Lengua y Literatura, la intermedia y la final implican períodos de actuación pedagógica frente a estudiantes y el vínculo con docentes del sistema escolar.

La pregunta, en esta mirada, no es un instrumento aislado, sino una práctica social (Zárate, 2015) específica según la literacidad en que se realice. Mientras la escuela privilegia las prácticas evaluativas, de control; el diálogo integra prácticas interrogativas que desplacen al sujeto de lo escolar a lo social ampliando el horizonte de comprensión de modo que lo disciplinal no se restrinja a lo académico y potencie la inserción en la propia realidad enriqueciendo la perspectiva del sujeto. Empero, el camino al diálogo que hemos hecho no va en línea recta, apareciendo en él más de un modo de abordarlo en cada trayectoria.

Un punto de partida habitual se ubica en el plano de la relación palabra-realidad, donde un modo posible es el de la *exploración de la base de conocimientos escolares* con preguntas del tipo “¿Qué saben de poesía?, ¿En qué se parece la música a la poesía?”⁵. Aunque parecen abiertas, preguntas compuestas como ésta (Zárate Pérez, 2015) posicionan al grupo estudiantil en la amplia esfera de los saberes explícitos sobre la poesía propios de la literacidad escolar. La segunda interrogante, más que abrir, restringe el campo de respuestas con una demanda concreta de trabajo (la comparación por semejanza). Su limitación se evidencia en la estrechez del horizonte de comprensión (Rillo *et al.*, 2015) que restringe la demanda al ámbito de la literacidad escolar. Son habituales en el inicio de una clase con miras a capturar la atención y avanzar prontamente a lo curricular. Su familiaridad biográfica lleva a plantearlas en clase aun si se prepararon otras.

Un segundo modo que hemos encontrado, en el mismo plano palabra-realidad, es el de la *interrogación dialogada*, caracterizado por secuencias de preguntas de baja divergencia y con una débil orientación social de su horizonte de sentido: “¿De qué trataban

5. Camila, practicante establecimiento particular, 1ro medio.

los relatos que acabamos de leer? ¿Les resultan familiares? ¿Cuáles son las características de estos relatos? ¿Cuál es el nombre de estos relatos?”. Más cerca de lo concreto, pero en el mismo plano, la *exploración temática* focaliza significados que suponen lo vivido. El tema, en sus acepciones posibles de idea central, motivo o unidad mínima de significado, es un ejercicio de abstracción de las situaciones a partir de una idea predominante: “¿Reflexionas alguna vez sobre la muerte?”, “¿Ha cambiado con el tiempo la visión que tienes de ti mismo/a?”, “¿Creen que hay un sentido estético que prevalece por sobre otros? ¿Cuáles serían los cánones estéticos que prevalecen o que se imponen en la sociedad? ¿Quién impone los cánones estéticos en la sociedad? ¿Cómo creen que se impone?”, abriendo un espacio principalmente especulativo.

Distinto es el caso de preguntas levantadas desde una visión cultural de lo literario como manifestación cotidiana de la creatividad humana, de su capacidad de fabulación diría Cándido, que permiten la *exploración de lo concreto*. En un establecimiento de educación media técnico profesional para mujeres, la pregunta “¿Qué frases les han dicho que les haya gustado escuchar?” abrió camino a una hermenéutica colectiva (Ghiso, 2000) de cada frase en su contexto personal y su posterior transformación en un poema colectivo editado después como obsequio a las compañeras de otros cursos. Este camino les permitió confrontar saberes sobre sus identidades de género como adolescentes por medio de juegos de creación poética que incluyeron composiciones colectivas, cadáveres exquisitos y apropiaciones poéticas. La construcción de una voz común, con un pseudónimo colectivo, colaboró en el surgimiento de lazos en medio de un grupo conflictivo y dividido que se reconoció en algunas problemáticas comunes.

Durante la pandemia, otras preguntas como “¿qué tipo de música suelen escuchar?” o “¿qué noticias les han afectado durante el confinamiento que vivimos?”, llamadas por el grupo de practicantes como “preguntas al hueso” o “movilizadoras”, abrieron espacios para

compartir y confrontar saberes en medio de la frialdad de la enseñanza remota, el aislamiento de sus pares y los temores propios de la situación, anclándolos un presente vivido, con horizonte social, no solo académico, en torno a situaciones existenciales (Freire, [1967] 1997).

Como en toda dialéctica, lo que logra transformarse muestra contradicciones: a la necesidad de que el docente abra un ámbito de ignorancia real sobre el otro que mueva el diálogo desde una necesidad auténtica de escucha, le corresponde la necesidad de que el grupo juvenil necesite escucharse a sí. Pero la concepción autónoma de la literacidad (Street, 2004) con la cual se han familiarizado quienes se forman para educar, hace lo propio con quienes transitan aún por el sistema escolar en tanto genera distancia entre sujetos y su lenguaje, enfatiza aspectos de dominio formal y evita la discusión del significado de lo comunicado. “Así, la escuela es separada de otros tiempos y otros lugares, y los procesos cotidianos y familiares de hablar, leer y escribir revisten un carácter diferente y una autoidad especial” (Street; Street, 2004). En ese distanciamiento, cada estudiante aprende que lo central es escuchar a su docente. Esto, en la práctica de escritura, se traduce en escribir para el docente, escolarizando forma de literacidad:

Los chicos también nos están *leyendo*, escriben para nosotros y es difícil revertirlo. En las primeras conversaciones lo que guio la escritura fue su valor de cambio. Al final se sintieron cómodos y escribieron mucho después de vincular *Bodas de Sangre* con lo que vivían en sus casas. Se pudo revertir esa lógica. (Ignacio, reflexión en clase, práctica intermedia)

La distancia simbólica entre la escuela y el resto de la sociedad propia de la literacidad autónoma propicia la construcción del *oficio de alumno* (Perrenoud, 2003, 2006) desde una distancia temporal en tanto “la escuela crea la ilusión de que con este porvenir basta para dar un sentido al trabajo de cada día” (2006, p. 20). Esa ilusión sostiene rutinas que en su conjunto generan, para Perrenoud, un

habitus sinérgico con las organizaciones que habitara de adulto. Su centro sería un cierto *trabajo negociable* que constituye el currículo real, sujeto a cierto control por el estudiantado –consciente o no– de su ritmo e intensidad. En otro trabajo, hemos apuntado cinco tipos de restricción del despliegue del sujeto (Zemelman) bajo el rol de alumno en la situación didáctica:

Restricciones de la perspectiva institucionalizada del rol alumno	
Temporal	El problema o dificultad debe ser solucionable dentro de un tiempo acotado y con recursos que ya se encuentran alrededor del sujeto porque ya han sido tratados por el docente.
Temática	Lo pensable debe coincidir con el espacio abierto por el contenido tratado, en mucha menor medida por otros que puedan haber sido tratados antes y, en menor medida aún, por los que no han sido vistos.
Interrogativa	Los problemas tienden a tener una respuesta por parte del docente/adulto y es siempre una sola, se requiere la opinión del docente durante el trabajo con la tarea para saber si se está encaminado a esta meta.
Sustantiva	El problema por enfrentar es casi siempre un fenómeno intelectual.
Evaluativa	La apreciación del trabajo realizado se reduce a lo correcto e incorrecto y es heterónoma. Los errores son amenazas que se deben conjurar.

Cuadro 1. Restricciones de la perspectiva institucionalizada del rol de alumno

Fuente: Baeza (2017).

En la apertura al diálogo, vemos a menudo la manifestación de estas restricciones cuando cambia la naturaleza de la ocupación didáctica, es decir, de aquellas actividades consideradas propias de las situaciones de formación y que, en el tiempo, han contemplado posibilidades diversas como el rito religioso o cívico, el juego, el trabajo productivo, el estudio en sus diversas modalidades (de lectura, escu-

cha, indagación, ejercitación, etc.), e incluso el castigo⁶. En la medida en que perciben que el diálogo generado por las preguntas “al hueso” o “movilizadoras” no es solo una motivación al inicio de clase y que deben continuarlo en su escritura o con la lectura (Camps, 1996), emergen algunas prácticas de supervivencia (Perrenoud, 2006) vinculadas con la tradición propia del horizonte (Rillo *et al.*, 2015) desde el cual interpretan la situación didáctica. En un establecimiento público municipal de Santiago, con alta movilización política y en riesgo por sus resultados, hubo jóvenes que asumieron las preguntas para ampliar ideas de sus escritos como un cuestionario que debían entregar a la docente practicante, como criterios para autocalificarse, o como juicios evaluativos que cerraban el trabajo de escritura. Requiere tiempo que construyan nuevos sentidos de lo que viven y desplacen epistemológicamente su perspectiva a un nuevo horizonte. Aunque ese Liceo promueve la conversación sobre contingencia política nacional, no sin una creciente población migrante se opone a esto, la literacidad en el aula no sigue siendo autónoma y con un trabajo guiado principalmente por el orden de los conceptos a enseñar, fragmentado en actividades de corta duración.

En las respuestas de supervivencia puede incidir sobre todo la disonancia con el sentido de logro que conocen, según el cual el escucharse entre estudiantes no es necesario en su desempeño lectivo.

6. La historia del castigo como ocupación didáctica es larga y se remonta a las prácticas de los evangelizadores españoles en América descritas en el *Procuranda Indorum Salute* de José de Acosta: “hay que usar del azote, solamente en Cristo; hay que hacerles fuerza en el Señor para que entren al banquete. [...] Dice el sabio: la vara y la corrección dan la sabiduría, y el niño que es dejado a su capricho avergüenza a su madre” (p. 411). En Europa, la *Guía de las Escuelas Cristianas* de Lasalle sofisticó y reglamentó el castigo: “Ningún maestro tendrá varas ni azote, sino sólo aquel a quien el Director haya encomendado guardarlos. Los otros Hermanos mandarán a pedírselos cuando los necesiten; y quien tiene su custodia cuidará mucho de decir al Director el mismo día que tal Hermano mandó a pedirle varas, y cuántas veces. Si ocurrió varias veces, el Director preguntará de inmediato el motivo por el cual dicho Hermano aplicó el castigo; sería incluso más conveniente que el mismo Hermano fuese a decírselo al Director” (p. 95).

A partir de la restricción interrogativa, el hablar en la sala, entonces, es motivo de miedo a la opinión de otros compañeros, ansiedad frente al no saber lo que se ha preguntado, la búsqueda de respuestas correctas, la renuncia a reflexionar ante lo preguntado o la petición de mayores indicaciones al docente para responder, o sencillamente que éste entregue sin más la respuesta correcta. Fue el caso de Constanza, practicante que en otro establecimiento municipal⁷ con alta población migrante se insertó en un grupo juvenil afable pero habituado al simulacro pedagógico descrito por Perrenoud⁸.

El poco diálogo y participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y convivencia en el establecimiento, es un reflejo del agotamiento del excesivo diálogo y pocas soluciones que está viviendo la comunidad [...] genera dinámicas de 'abandono' por parte de los docentes con los estudiantes, pues solo les exigen el mínimo, no desarrollando su potencial, a cambio de que los alumnos no interrumpan su clase, no salgan de la sala o lleven una convivencia en paz. (Constanza, ensayo de reflexión final)

Tras algunas clases fracasando en el diálogo, implementó una propuesta que construimos en tutoría: un taller centrado en la audición de la música y la discusión de sus contenidos para transitar al terreno de sus vivencias. En la siguiente tutoría, Constanza comien-

7. Según la ley de Subvención Escolar Preferencial, en esta categoría se ubican aquellos establecimientos que "no han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones que efectúa el MINEDUC. Además, se clasifican en esta categoría a los establecimientos nuevos, los que cuenten con menos de 2 mediciones del SIMCE (de las 3 últimas que se hayan aplicado a nivel nacional), y aquellos cuya matrícula sea insuficiente para efectos de realizar inferencias estadísticas confiables" Mineduc (s/i).

8. Según Perrenoud, "la misma organización escolar, cuando se impone por la institución y el maestro no la sigue con entusiasmo, ni con empeño, puede terminar en un completo simulacro de enseñanza, el maestro hablando en el desierto, procurando no ver que los alumnos leen, juegan a las cartas o chacharean, sin que les preocupe, en absoluto, lo que dice" (2006, p. 36).

za manifestando la frustración generada por su última clase. Sustituyó la música por el abordaje de la letra de las canciones y de imágenes de la industria musical, generando reacciones contrapuestas desde posiciones en conflicto. “El jueves salió todo mal”, dice, “partí solo poniéndoles la letra de una canción. Un par de niñas dijeron ‘vine a escuchar música, no vine a leer’. Otro alumno dijo ‘¿cuándo vamos a pasar materia?’”. El resto de la clase lo ocupó retomando con el curso el sentido de trabajar la disciplina desde sus opiniones y saberes. Aunque pudieron continuar y terminaron construyendo su propio sentido del diálogo, gracias a la resignificación de recursos habituales como la guía escrita y a un abordaje literario de textos audiovisuales, no desapareció la tensión como un tira y afloja entre una participación en el diálogo tanto con disfrute de unos y con cierta resistencia de quienes querían la “materia”, como de una resistencia a la lectura o escritura en sentido inverso.

Decidí retroceder un poco y llegar a un equilibrio entre la pedagogía vigente y una pedagogía dialógica [...] a partir de una guía de análisis que nos permitiera tanto hacer más metódico nuestro análisis en plenaria de los talleres como bajar la ansiedad de no estar viendo el contenido de la manera tradicional, al tener un material que llenar y recurrir [...] para que les estudiantes comenzaran a tomar consciencia del efecto de tomar decisiones. (Constanza, ensayo de reflexión final)

La apertura al diálogo no descansa únicamente en una relación interpersonal, sino en una relación didáctica que no cambia si no se entiende la propia implicación en ella como un acto democrático. Lo concreto requiere ser explorado, pero la exploración en sí misma debe ser significada por el grupo para que el diálogo de saberes pueda habilitar la posibilidad de explicitación, manifestación, escucha mutua y confrontación en un espacio cuya lógica habitual margina la voz juvenil a la mera recreación de los saberes disciplinares. Implica, entonces, una reconfiguración estratégica de las ocupaciones

didácticas con vistas a su transformación de un trabajo centrado en el logro y el producto, a uno de sentido y creación. En nuestro trabajo de práctica final, esto significa proyectualidad, la que hemos definido en otro lugar como “la condición de un cierto modo de relación intencionada con el mundo de la vida de los sujetos. Este modo de relación alude al involucramiento del sujeto mediante la actividad” (Baeza, 2017, p. 30).

La proyectualidad puede, aunque no necesariamente, dar lugar a la vivencia de un proyecto, pero, más decididamente, demanda relacionar cada experiencia con una acción comunicativa dirigida al mundo de la vida. En esta línea, el trabajo tiene como punto central el surgimiento del diálogo de saberes en la exploración del mundo juvenil y su profundización colectiva a partir de un diagnóstico participativo que implica una problematización (de las ideas que se han compartido, confrontado y elaborado) y decisiones compartidas sobre cómo, para qué y para quiénes hacerse cargo de ella y de su socialización.

Francisca realizó su práctica final con un grupo de adolescentes de entre 12 y 13 años en un séptimo básico de un establecimiento municipal emblemático con una tradición de alta movilización política estudiantil, acabada mediante políticas municipales que incluyeron cambios de directivos, de docentes y aplicación de las medidas de la Ley 21.118 - Aula Segura, promulgada en 2018⁹. En ese contexto, el libro de texto ministerial era la ruta de las clases de dicho curso, siendo exigido a Francisca su uso para una unidad sobre la amistad, con diversas lecturas caracterizadas por una mirada moralizadora y centrada en el deber ser.

La exploración de lo concreto fue propiciada mediante imágenes de amistades de la literatura y el cine populares entre adolescentes, a partir de la pregunta “¿cómo llamarías al tipo de relación

9. Ley que permite la expulsión inmediata de estudiantes ante situaciones de violencia y porte de armas o de “actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento”.

que sostienen estos personajes?”, a partir de la cual caracterizaron los vínculos en ellas. Desde allí, otras preguntas apuntaron a explorar sus propios vínculos: ¿han experimentado la amistad en sus vidas?, ¿tienen amigos de años o todos son más recientes?, ¿cuáles son sus amigos más importantes? y finalmente, ¿cuáles son los recuerdos que más atesoran con sus amigos? La conversación dio pie para acopiar material experiencial que luego se convirtió en relatos autobiográficos o biopoemas, cada cual con sus propios aspectos textuales, donde abordaran una situación importante que haya permitido profundizar o modificar sus vínculos.

Los contenidos de mundo explicitados no solo fueron expresados. Los relatos fueron analizados y caracterizados a partir de cinco rasgos: “describen lazos muy fuertes e instantáneos”, “hay compatibilidad dentro de la amistad, se comparten los mismos gustos”, “amistades a distancia, mención del juego”, “hay encuentros y desencuentros, tonos tristes y alegres”, “las amistades pueden incluir personas y mascotas”. Esta caracterización, luego, fue confrontada con la pregunta “¿todas las amistades siempre poseen estos elementos?”, y contrastada con la lectura de poemas sobre la amistad y con la tipología de la amistad de la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles. Continuaron con la escritura de relatos de desencuentros, ahora confrontados con los conceptos de fraternidad y sororidad. La pregunta “¿Qué harían diferente para resolver el conflicto?” condujo a su reescritura para una antología y, finalmente, a una reflexión temática desde preguntas como “¿Qué podemos rescatar de nuestros relatos y los de nuestros compañeros?”, “¿Hasta qué punto llega mi amistad con alguien?”, “¿Hasta dónde llega la fraternidad y sororidad en la amistad?”.

Consideraciones finales: trabajo didáctico, diálogo y ocupación didáctica

Para Lima y Pimenta (2006), las prácticas profesionales suceden en la interacción de los programas de formación con el campo so-

cial de las prácticas educativas. La acción didáctica se encuentra allí entramada con el trabajo un docente configurado, para Junqueira, “como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino” (2005, p. 26). A la didáctica le compete ahí la función de ser el “área de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para conseguirlo” (Junqueira, 2005, p. 27). De modo complementario, Liliana Sanjurjo ve ahí también al *habitus* como “como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas” (2009, p. 31). Todo esto, nos lleva a entrever que la acción didáctica situada cobra no solo formativo, sino también laboral dentro de la institución, según el despliegue de la intencionalidad didáctica como reguladora de su devenir. La acción didáctica comporta un *trabajo didáctico*, entonces, como dimensión reguladora que equilibra *in situ* los planos apuntados por Junqueira y Sanjurjo, el de lo sabido, el de lo esperado y el de lo imprevisible, jugando con las posibles correspondencias entre el significado formativo, significado laboral y valor.

La relación entre practicantes y profesores guías visibiliza el trabajo didáctico como dimensión de la acción en cuanto se posicionan desigualmente entre ambas significaciones, particularmente por el hecho de que cada practicante levanta su acción casi totalmente en relación con su significado formativo, generando al menos tres coordenadas de tensión:

a) Utilidad de las acciones respecto de las expectativas institucionales:

Las metas y expectativas institucionales, principalmente relacionadas con la posición del establecimiento en la evaluación extena, asientan parámetros de decisión para incorporar, mantener o terminar acciones durante la clase. En general esto se traduce en la

preferencia por recurrentes prácticas evaluativas orales y escritas con preguntas convergentes en la lógica de las pruebas estandarizadas:

Observamos una constante meta que guía las decisiones pedagógicas del colegio y de la profesora, es decir, conseguir buenos resultados en SIMCE y PTU, que se estaría logrando mediante un proceso de “mecanización” a la hora de resolver ejercicios y contestar pruebas, en la participación y las breves instancias de retroalimentación de los resultados. (Gabriela y Belén, Reflexión Final)

Me fue imposible eliminar el hecho de que al final de cada clase debía haber una guía de trabajo estilo ensayo SIMCE. Intenté hablarlo con la profesora del ramo cuando le propuse otras instancias evaluativas, pero para ella solo había cabida para la famosa guía. (Andrea, Reflexión Final)

Dentro de esta coordenada, los saberes disciplinales se presentan como *saberes estabilizados* (Behares, 2006) pues para ser correctos o incorrectos deben admitir una sola representación posible. Esto conduce a que los saberes de la lengua y la literatura se tipologicen, dificultando el diálogo sobre textualidades que en su concreción no suelen resultar ejemplares:

Pasar¹⁰ una canción como parte de MMC¹¹ y no como lírica, se contradecía *demasiado* con la manera en que el colegio abordaba los contenidos [...] Esta tensión se produjo porque las planificaciones del departamento de lenguaje del establecimiento se ordenaban en base a los contenidos que mostraba el libro del estudiante, y el material eran los textos y preguntas que aparecían en el mismo. (Susana, Reflexión Final)

b) Orientaciones políticas del establecimiento:

10. Término habitual y coloquial para referirse a “enseñar”.

11. Abreviatura habitual de Medios Masivos de Comunicación.

En el contexto de la politización social del país en los últimos años, la dimensión ideológica de la educación se ha vuelto una coordenada muy visible para el desarrollo de las prácticas, tanto en situaciones de complicidad como de conflicto con la propuesta pedagógico-política de cada practicante. Es una coordenada relevante ya que puede referirse a distintas dimensiones de la acción didáctica, como la orientación ideológica dada a los saberes:

Creemos que una ventaja presente en nuestra práctica, fue el apoyo y seguimiento constante que tuvimos como dupla por parte de la profesora guía [...] nos ayudó a adecuar nuestras ideas al contexto propio del Liceo, advirtiéndonos de los riesgos que podíamos correr si planteábamos los contenidos desde cierta posición, pero también, apoyándonos en las decisiones que íbamos tomando. (Fernanda y Emilia, Reflexión Final)

La ruta de aprendizaje elaborada por mi profesor guía contemplaba estudiar los discursos no literarios desde una perspectiva crítica, atendiendo al contexto político de la actualidad [...] Como la participación era muy poca, intentaba incentivarlos opinando lo mismo que ellos, es decir, simpatizando de una u otra forma para lograr su atención. (Carmen, Reflexión Práctica Intermedia)

Otro ámbito es el de la regulación de la comunicación del grupo juvenil durante las distintas etapas de la clase, que en su despliegue social espontáneo puede verse como ruptura de las normas comunicativas escolarizadas:

Lo que yo había pensado había sido normal para una primera clase, me dio la sensación de que fue muy mal visto por la docente [...] Lo que yo entendía como una clase para observar, para seguir diagnosticando, se redujo a un mal manejo de grupo [...]. Me comentó que si no traían el

libro no se realizaba la lectura, y que si no querían hablar les preguntara uno por uno. (Susana, Reflexión Final)

El profesor guía me decía que lo más importante en este liceo era “normalizar” a los/as estudiantes, hacer que guarden silencio, incluso si eso genera un enfrentamiento entre estudiante-profesor. Personalmente esto me generó muchísima incomodidad [...] (María, Reflexión Final)

c) Temporalidad institucional y temporalidad del diálogo

La práctica del diálogo, en su dimensión interaccional más evidente, resulta compleja en establecimientos que requieren mejorar resultados. El despliegue de los sujetos en sus excursos, detenciones, retrocesos, sus callejones, constituyen su debilidad, pues implican horizontes sociales de sentido más amplios que el propuesto por preguntas con un destino preestablecido que quieren hacer “avanzar” la interacción, que recogen desigualmente intervenciones “correctas” e “incorrectas” y que hacen no deseables los silencios:

El profesor tampoco guiaba bien la interacción en clases, pues muchas veces no dejaba que le estudiante continuara con su participación luego de la interrupción de otros. Se perdía la atención de la mitad del curso y no había intenciones por recuperarla, por lo que, se sentía cierta intención de ‘avanzar con quién le interese’. (Constanza, Reflexión Final)

[la aceptación del silencio para que prepararan sus respuestas] era algo incómoda para nuestra profesora guía y la psicopedagoga que ingresaba a nuestras intervenciones, ya que solían interrumpir porque no querían que se generaran silencios, recurriendo al discurso de que su misión como estudiantes era responder. (Gabriela y Belén, Reflexión Final)

Por último, el enriquecimiento mutuo de los saberes circulantes requiere una temporalidad del diálogo que excede el marco de una

clase, lo que puede ponerse en riesgo por las interrupciones frecuentes de las secuencias de clase por eventos evaluativos u otras actividades:

Las vicisitudes del tiempo y la institucionalidad hicieron que junto con la reducción de la jornada y la disminución de las horas pedagógicas; la aplicación de ensayos de pruebas estandarizadas durante dos días; los reiterados feriados coincidentes con la clase de lenguaje; y finalmente, el adelanto de las vacaciones de invierno solo nos quedaran 4 clases, una de las cuales no duró más de media hora luego de que rindieran uno de los ensayos PAES por cerca de dos horas; el cansancio era notorio en los alumnos (Ignacio, Reflexión Final).

Sobre la base de estas coordenadas, el diálogo como conversación, pero sobre todo como diálogo de saberes, es una dimensión instrumental para las otras ocupaciones posibles. La estructura escolar, no obstante, aun puede dar lugar al acontecimiento didáctico como experiencia de sentido cuando sus fisuras convergen con aquello que nos incomoda o nos mueve, lo que no se sabe pero se desea saber (Behares; Bordoli; Fernández; Ros, 2004) y lleva de vuelta a lo concreto, a la vida, por el hecho de “asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma»” (Bárcena, 2000), rompiendo la continuidad del tiempo. Es posible, excepcional, pero aun debemos luchar por el derecho a ese acontecer.

Referencias

ASSAEL, Jenny; ALBORNOZ, Natalia; CARO, Miguel. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente.

Educação Unisinos, v. 22, n. 1, p. 83-90, 2018.

BAEZA, Adrián. Resignificar la didáctica: Colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. **Rev.**

Eletrônica Pesquiseduca, v. 9, n. 17, p. 31, 2017.

BÁRCENA, Fernando. El aprendizaje como acontecimiento ético: Sobre las formas del aprender. **Enrahonar**: quaderns de filosofia, v. 31, n. 31, p. 9, 2000.

BEHARES, Luis *et al.* **Didáctica Mínima, los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

BEHARES, Luis. Saber y Lengua en la educación de los sordos. **Boletín de Lingüística**, v. XVIII, n. 26, p. 157-172, 2006. Disponible em: <http://bit.ly/3HcwhOY>. Acceso em: 22 feb. 2021.

BORDOLI, Eloisa. La didáctica y lo didáctico: del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. *In*: BEHARES, Luis; COLOMBO, Susana (orgs.). **Enseñanza del saber** - saber de la enseñanza. Montevideo: Dpto. de publicaciones de la FHCE, 2005.

CAMPS, Anna. Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. **Cultura y Educación**, v. 8, n. 2, p. 43-57, 1996.

CÁNDIDO, Antonio. **Varios Escritos**. Sao Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**: Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: Ediciones Trilce, 2008.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. México D.F.: Siglo XXI Editores, [1967] 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**: Saberes necesarios para la práctica educativa. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México D.F.: Siglo XXI Editores, 2005.

FREIRE, Paulo; FAÚNDEZ, Antonio. **Por una pedagogía de la pregunta**: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013.

GAGLIARDI, Raúl. Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. **Enseñanza de las ciencias**: revista de investigación y expe-

riencias didácticas, v. 4, n. 1, p. 30-35, 1986. Disponível em: <https://bit.ly/3HBvyrW>. Acesso em: 29 sep. 2022.

GHISO, Alfredo. Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). **Aportes**, v. 53, p. 57-71, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3j8Hubr>. Acesso em: 24 ago. 2022.

JUNQUEIRA, Alda *et al.* **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LÓPEZ, Verónica *et al.* Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 157, 2018.

MEJÍA, Marco Raul. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. **Pedagogía y Saberes**, n. 43, 2015.

MINEDUC. Clasificación de Establecimientos S.E.P. (Subvención Escolar Preferencial). Disponível em: <http://bit.ly/3HBOGWK>. Acesso em: 15 set. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Bases Curriculares 3ro y 4to medio**, 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Bases Curriculares 7mo básico a 2do medio**, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley General de Educación**. LEGE. 2009, n. 20370, 2009. Disponível em: <https://bcn.cl/2f73j>. Acesso em: 2 feb. 2022.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir competencias desde la escuela**. Santiago de Chile: LOM, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar**. Madrid: Editorial Popular, 2006.

RAMA, Ángel. **La ciudad letrada**. Hanover: Libros del norte, 1984.

RILLO, Arturo G. *et al.* Hermenéutica de la Pregunta Pedagógica: Aprendizaje Mediado por la Práctica de la Libertad desde la Perspectiva de Freire. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 4, n. 1, p. 35-53, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3DnJuDE>. Acesso em: 2 sep. 2021.

SANJURJO, Liliana Olga *et al.* **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/3HDRSRG>. Acesso em: 9 sep. 2021.

STREET, Brian. Los Nuevos Estudios de Literacidad. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (orgs.). **Escritura y Sociedad**: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

STREET, Joanna; STREET, Brian. La escolarización de la literacidad. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). **Escritura y Sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. 1.ed. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ZABALZA, Miguel Beraza. Territorio, cultura y contextualización curricular. **Interacciones**, v. 8, n. 22, 2012.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. **Foro de Educación**, v. 13, n. 19, p. 297-326, 2015.

ZAVALA, Virginia. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *In*: CASSANY, Daniel (org.). **Para ser letrados**: Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, 2009.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. **Polis**, v. 9, n. 27, p. 355-366, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Adrián Baeza Araya (Chile): Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Profesor de Lenguaje y Comunicación, Magister en Literatura y Es profesor de Didáctica de Lengua y Literatura y Coordinador del Magister en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad de Chile. E-mail: abaeza@uchile.cl

Andréa Maturano Longarezi (Brasil): Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e graduada em Ciências Sociais, ambos pela Unesp. Professora D.E. da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – mestrado e doutorado em Educação. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

Blanca Flor Trujillo Reyes (México): Doutora em Ciências com especialidade em Pesquisa Educacional pelo Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN). Mestre e bacharela em Pedagogia pela Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) da Universidade Nacional Autónoma do México (Unam). Professora e pesquisadora na Universidade Pedagógica Nacional do México, professora titular na Universidade Pedagógica Nacional, Unidade Ajusco. Área Académica 1-Política Educativa, Processos Institucionais e Gestão. E-mail: bflortrujilloreyes@gmail.com

Carlos Roberto Jamil Cury (Brasil): Doutor e mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado pela Faculdade de Direito do Largo S. Francisco da USP, pela Université de Paris, pela École des Hauts Études en Sciences Sociale (EHESS/França) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira. Professor titular (aposentado) da Fa-

culdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é professor emérito. Professor *Honoris Causa* na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor adjunto na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: crjcury.bh@terra.com.br

Dermeval Saviani (Brasil): Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Tiradentes (Unit), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor emérito na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador emérito do CNPq, coordenador-geral do HISTEDBR e professor titular colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

Doris Pires Vargas Bolzan (Brasil): Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Políticas públicas e Gestão Educacional – mestrado profissional da UFSM. E-mails: dbolzan19@gmail.com; doris.bolzan@ufsm.br

Enicéia Gonçalves Mendes (Brasil): Doutora em Psicologia, com pós-doutorado pela Université Paris V-Sorbonne e Universidade de Salamanca. Mestra em Educação Especial. Graduada em Psicologia. Professora titular na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do CNPq. E-mail: egmendes@ufscar.br

Geovana Ferreira Melo (Brasil): Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pós-doutorado em Educação pela USP e estágio pós-doutoral pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Mestra em Educação pela UFU. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube). Atualmente, é professora titular na Faculdade de Educação da UFU. Atua nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: geovana.melo@gmail.com

José Carlos Libâneo (Brasil): Doutor em Filosofia e História da Educação e mestre em Filosofia da Educação ambos pela PUC-SP, com pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha. Graduado em Filosofia pela PUC-SP. Professor titular aposentado da UFG. Atualmente, é professor titular na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq. E-mail: libaneojc@uol.com.br

Júlio Emílio Diniz-Pereira (Brasil): Doutor (Ph.D.) em Educação pela University of Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Ciências Biológicas pela UFMG. Professor titular na Faculdade de Educação da UFMG. Bolsista de Produtividade do CNPq – Nível 2. E-mail: juliodiniz@ufmg.br

Marta Emisia Jacinto Barbosa (Brasil): Doutora em História Social, mestra em História do Brasil e graduada em História, ambos pela PUC-SP. Professora D.E. da UFU, no Instituto de História. E-mail: martaemisia@yahoo.com.br

Natalia Mariné Fattore (Argentina): Doutora e mestra em Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos, Argentina. Professora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional do Rosario, Argentina. Professora adjunta ordinário da cadeira de Pedagogia do Ciclo de Formação de Professores da Faculdade de Letras e Humanidades da Universidade Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: natfattore@gmail.com

Priscilla de Andrade Silva Ximenes (Brasil): Doutora em Educação pela UFU. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFCAT). Graduada em Pedagogia pela UFG. Professora adjunta na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG. E-mail: priscilla_andrade@ufcat.edu.br

Raquel A. Marra da Madeira Freitas (Brasil): Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Mestra em Educação UFG. Graduada em Enfermagem. Professora na PUC Goiás e na Faculdade de Inhumas. E-mail: raquelmarram@gmail.com

Sandra Zákia Sousa (Brasil): Doutora em Educação pela USP. Mestra em Educação: Currículo pela PUC-SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora colaboradora na USP. Desde 2019 compõe a diretoria executiva da Associação Brasileira de Políticas e Administração da Educação (Anpae). E-mail: sanzakia@usp.br

Título	Didática, formação de professores e políticas públicas (Vol. 3)
Organizadores	Andréa Maturano Longarezi Geovana Ferreira Melo Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Guilherme Cardoso
Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Talita Franco
Revisão	Márcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	288
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Setembro de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:
sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  **EDITORIAL**

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100