Modos de ser docente no Brasil contemporâneo:

articulações entre pesquisa e formação

Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Roberto Rafael Dias da Silva
Organizadores

OIKOS EDITORA

2ª edição
E-book

Modos de ser docente no Brasil contemporâneo

Articulações entre pesquisa e formação

Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Roberto Rafael Dias da Silva
(Orgs.)

Modos de ser docente no Brasil contemporâneo

Articulações entre pesquisa e formação

2ª edição
E-book

2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos
Capa: Juliana Nascimento
Revisão: Carlos A. Dreher
Arte-final: Jair de Oliveira Carlos
Impressão: Rotermund

Conselho Editorial (Editora Oikos):
Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

M691 Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação [e-book] / Organizadores: Elí Terezinha Henn Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna e Roberto Rafael Dias da Silva – São Leopoldo: Oikos, 2018.
200 p.; 16 x 23 cm.
ISBN 978-85-7843-830-2
1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Professor – Formação – Pesquisa. 5. Educação básica. I. Fabris, Elí Terezinha Henn. II. Dal'Igna, Maria Cláudia. III. Silva, Roberto Rafael Dias da.
CDU 371.13

Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

A docência em perspectiva: uma introdução 7

Prefácio 15
Carlinda Leite

Capítulo 1

Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? 21
Gert Biesta

Capítulo 2

A docência *design* na Educação Infantil 29
Cláudia Inês Horn
Elí Terezinha Henn Fabris

Capítulo 3

Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos
de educação customizada 53
Maria Cláudia Dal'Igna
Renata Porcher Scherer
Jonathan Vicente da Silva

Capítulo 4

Educação das relações étnico-raciais na constituição
da docência contemporânea: uma análise a partir
de narrativas de professoras negras 75
Viviane Inês Weschenfelder
Sabrine Borges de Melo Hetti Bahia

Capítulo 5

O imperativo da inovação e a produção da docência:
modos de ser professor(a) 93
Cristiane Fensterseifer Brodbeck
Sandra de Oliveira

Capítulo 6

Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos 108
Miriã Zimmermann da Silva
Soraia Tomasel

Capítulo 7

Teoria e prática na formação de professores
como mobilizadoras da qualidade na educação 126
Antônia Regina Gomes Neves
Daiane Scopel Boff

Capítulo 8

Modos de (in)formar o professor para ensinar
Matemática(s) nos anos iniciais em cursos de Pedagogia..... 146
Marta Cristina Cezar Pozzobon
Cláudio José de Oliveira

Capítulo 9

Experiências de docência e pesquisa em uma
universidade pública 161
Maria Manuela Alves Garcia

Capítulo 10

Três questões para pensar sobre o planejamento
pedagógico na Educação Básica 181
Roberto Rafael Dias da Silva

Sobre as autoras e os autores 197

A docência em perspectiva: uma introdução

> O caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e da afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (ROLDÃO, 2007, p. 94).

O que caracteriza a docência? O que o distingue um professor de outros profissionais? Qual a especificidade da sua ação profissional? A partir dessas perguntas, Maria do Céu Roldão (2007) nos incita a refletir sobre a natureza da função docente e sobre as questões do conhecimento profissional docente.

Analisando o mesmo tema, Gert Biesta (2016) desafia-nos a pensar acerca de um possível desaparecimento do ensino e das tarefas públicas da docência. Mais que isso, o autor apresenta uma imagem relativamente impactante para todos nós que, todos os dias, experienciamos os dilemas, as crises e as possibilidades profissionais desta atividade; fala-nos Biesta (2016) de um "desaparecimento do mestre". A metáfora causa-nos estranheza, sem dúvida, por que atuamos em um país no qual cerca de dois milhões de profissionais ingressam nas salas de aula das escolas brasileiras.

Dito de outra forma, então, o autor provoca-nos a pensar acerca de uma "erosão" das funções públicas do ensino, sobretudo no contexto da chamada "sociedade da aprendizagem". A emergência e a consolidação de uma linguagem da aprendizagem, sob esta perspectiva, conduziu a uma tendência "a referir-se aos mestres como facilitadores de aprendizagem, ao ensino como a criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem e aos estudantes como aprendizes e aos adultos como adultos aprendizes" (BIESTA, 2016, p. 121). Gradativamente também podemos observar como esta linguagem direciona-se a posicionar as relações pedagógicas em termos cada vez mais individualizantes.

Em consonância a este cenário sinalizado por Biesta, Carlos Noguera-Ramirez e Gustavo Parra (2015) descrevem uma espécie de "pedagogização social contemporânea", caracterizada como "a centralidade dos processos de aprendizagem na vida cotidiana das pessoas, a centralidade do saber, do conhecimento e da informação nas práticas sociais, políticas e econômicas, centralidade que gerou uma intensa e extensa proliferação de práticas e discursos de caráter educacional manifesta em um sem número de 'pedagogias'" (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 73). De acordo com os autores, a proliferação e a exaltação do pedagógico talvez tenha conduzido a certa debilitação da pedagogia, o que, em nossa perspectiva, poderia ser ultrapassado.

Nessa mesma perspectiva, Jan Masschelein (2015) examina os conceitos de educação, ensino e aprendizagem, desde o campo das ciências pedagógicas, propondo uma crítica à centralidade da aprendizagem. Segundo o autor, trata-se de consideramos que ainda se tornam necessárias as ciências pedagógicas, sobretudo em um tempo em que as ciências da aprendizagem, em suas diferentes perspectivas, tendem a uma intensa proliferação. A defesa de um ponto de vista pedagógico leva-nos a pensar que a escola ocupa uma função central, que as relações espaço-tempo-conteúdo são indispensáveis e que supõe o estabelecimento de novas relações entre ensinantes e aprendentes. Defender uma perspectiva pedagógica, então, não implica que "devamos modernizá-la ou revolucioná-la; mas, sim, reinventá-la" (MASSCHELEIN, 2015, p. 102).

A defesa de uma perspectiva pedagógica sugere que nos confrontemos com a renovação do mundo através dos recém-chegados, valendo-nos da argumentação arendtiana. Nossas sociedades preocupam-se com as devidas condições formativas advindas do ingresso das novas gerações; porém, tais condições precisam ser reinventadas a cada geração. Isso envolve, também, a análise das políticas de formação docente e dos cursos de formação inicial, entendendo que é preciso criar condições para "[...] o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros." (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 77).

Do mesmo modo, ressaltamos, ainda, a potencialidade heurística da pedagogia, utilizada aqui para se referir, "em primeiro lugar, às operações da 'escola' e as práticas de cuidar e prestar atenção" (MASSCHELEIN, 2015, p. 109), o que implica propor que a pedagogia e a docência sejam reinventadas frente aos desafios contemporâneos.

O esmaecimento do ensino, a centralidade da aprendizagem e o desaparecimento do professor (da profissão docente) são problemáticas que desafiam o conjunto de pesquisadoras e pesquisadores aqui reunidos e justificam a necessidade de sistematização e socialização dos resultados dos seus estudos nesta obra.

O presente livro inaugura uma série de publicações decorrentes dos estudos desenvolvidos pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada no sul do Brasil, e à Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas".

O GIPEDI foi criado em 2015 e tem como característica a interinstitucionalidade, pois integra ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas em rede por pesquisadoras e pesquisadores nacionais e estrangeiros. As pesquisas realizadas propõem conhecer e problematizar os discursos e as verdades construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças culturais de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras. Compreendendo que a cultura é produtora de "verdades" que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos, problematiza-se um conjunto de pedagogias (cinema, televisão, revistas, jornais, publicidade, mídias digitais, entre outras) que produzem modos de ser e de agir de docentes, bem como cada vez mais fazem parte das práticas pedagógicas contemporâneas. Considera-se que o estudo e a pesquisa em docência, em articulação com os temas das pedagogias e da diferença cultural, tornam possível analisar o exercício da docência em toda a sua complexidade e níveis.

Do grupo participam: docentes da educação superior, pós-doutorandos e estudantes de graduação, iniciação científica, mestrado e doutorado de diferentes instituições de ensino superior – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade de Santa Cruz (UNISC), Universidade do Vale do Rio Taquari (UNIVATES), Universidad Nacional de San Martin/Argentina e Universidade do Porto/Portugal; docentes da educação básica das redes de ensino da região do Vale do Rio dos Sinos.

Para fins desta obra, optamos por colocar em análise um conjunto variado de abordagens investigativas acerca dos modos de atuar profissionalmente no campo da docência em nosso país. Em linhas gerais, pretende-

mos lançar mão de uma perspectiva pedagógica contemporânea, objetivada em determinados aspectos teóricos que serão apresentados a seguir.

"Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo" é o título que escolhemos para esta coletânea na qual compilamos dez textos, redigidos por um conjunto de pesquisadores de variadas instituições acadêmicas situadas no sul do Brasil. Com esta abordagem introdutória, a partir de agora passamos a apresentar brevemente cada um dos capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma importante contribuição filosófica realizada por Gert Biesta acerca dos sentidos da docência contemporânea. O autor, que gentilmente nos concedeu a possibilidade de publicar uma tradução de um de seus artigos, tem se constituído como um dos mais importantes pensadores educacionais da atualidade. Seu texto toma como campo de reflexão a necessidade de redescoberta do ensino nas teorizações e políticas educacionais.

O segundo capítulo, escrito por Cláudia Horn e Elí Fabris, apresenta como objetivo analisar os modos de ser docente no Brasil contemporâneo, especialmente na educação infantil. Evidencia em sua análise um tipo particular de docência na educação infantil, denominada "docência *design*". O texto preocupa-se em descrever o cenário da educação infantil na contemporaneidade, de modo a mostrar as condições de possibilidade para emergência da docência *design*, e, posteriormente, apresenta a análise de uma seleção de referenciais italianos para a educação da infância. Argumenta também que a documentação pedagógica, ao dar visibilidade às aprendizagens infantis, mobiliza estratégias mais refinadas e sutis que produzem a referida forma de docência.

No terceiro capítulo, Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Scherer e Jonathan Silva analisam alguns dos modos pelos quais a docência contemporânea é produzida em tempos de educação customizada. Sustentam o argumento de que o fortalecimento de uma educação customizada e de uma cultura de empreendedorismo tem produzido uma "Docência S/A", em que professoras e professores são convocadas(os) a conduzir sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado. Ao mesmo tempo, argumentam que, ao lançarmos um olhar de gênero sobre tal constituição, torna-se possível identificar, descrever e analisar um processo de generificação da docência contemporânea, em que diferentes competências tácitas são acionadas por professoras e professores na constituição do seu trabalho docente.

Viviane Weschenfelder e Sabrine Bahia, no quarto capítulo, focalizam as experiências de mulheres negras professoras e a constituição da docência contemporânea para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A partir do trabalho com narrativas autobiográficas publicadas no *blog* "Blogueiras Negras", selecionam alguns excertos de autoras que optaram por dedicar-se ao exercício da docência. Ao utilizarem a comunidade virtual para narrar suas experiências, as mulheres negras colocam em relevo seu compromisso com a educação antirracista. Em sua argumentação, essa seria uma docência marcada pela sensibilidade e pela vida com o outro, mas também atravessada pelo compromisso ético e social.

No quinto capítulo, Cristiane Brodbeck e Sandra de Oliveira analisam os processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, na formação inicial e na sua relação com a educação básica, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No decorrer do texto defendem que o PIBID, ao articular a formação compartilhada entre universidade e escola, produz um modo de ser professor(a) com características distintas que se conjugam para responder à complexa realidade da educação brasileira.

Miriã Zimmermann da Silva e Soraia Tomasel, no sexto capítulo, objetivam analisar um modo específico de docência, pautado por um processo de psicologização da Pedagogia, que nomeiam de "docência terapêutica". Tendo por base um conjunto de documentos escritos por professoras pedagogas em formação e de documentos legais e orientadores da ação de professores e professoras de Língua Inglesa, mostram, como, no Brasil, essa docência terapêutica vem sendo produzida a partir de uma prática que alguns estudiosos têm chamado de psicologização. Conforme as autoras, essa prática opera nos modos de ser e de agir dos docentes, provocando um enfraquecimento do ensino, uma centralidade na aprendizagem e no mundo psicológico dos alunos e das alunas.

A seguir, no sétimo capítulo, Antônia Neves e Daiane Boff examinam os entrelaçamentos entre qualidade da educação e formação de professores, a partir de resultados de uma pesquisa que indica que a articulação entre teoria e prática tem se tornado um fator decisivo para que cursos de formação inicial de professores sejam considerados cursos de qualidade. Explicitam ainda como as enunciações sobre teoria e prática têm sido significadas no âmbito dessa formação e como essas dimensões, teórica e prática, têm movimentado docências, na contemporaneidade.

O oitavo capítulo, desenvolvido por Marta Pozzobon e Cláudio José de Oliveira, direciona sua reflexão para a educação matemática. Tomando como material de análise os planos de ensino dos componentes curriculares voltados à educação matemática de duas instituições de ensino superior, os autores se propõem a problematizar modos que (in)formam os professores a partir dos objetivos dos componentes curriculares, entendendo que estes objetivos apontam para algumas práticas e metodologias "corretas" que devem ser aplicadas, e que funcionam como um espaço de produção das subjetividades das alunas-professoras.

Posteriormente, no nono capítulo nomeado como "Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública", Maria Manuela Garcia apresenta e problematiza as experiências que compõem sua trajetória profissional, visando esboçar desafios que a docência e a pesquisa universitária no campo da educação e da formação de professores levantam atualmente a cada um de nós. Busca em sua trajetória como professora-pesquisadora a matéria-prima da reflexão para pensar a docência no Brasil contemporâneo.

Por fim, no décimo capítulo, Roberto Rafael Dias da Silva dirige sua reflexão para uma das práticas docentes mais problematizadas (e mais incontornáveis) na atualidade, qual seja: o planejamento. Propõe uma revisão acerca da constituição do programa institucional da escola moderna e suas implicações para a docência, bem como de seus deslocamentos contemporâneos concernentes à emergência de uma sociedade de aprendizagem. Ao mesmo tempo, por meio de algumas anotações derivadas de suas atividades formativas com profissionais que atuam na escola pública, apresenta três interrogações para serem consideradas nas atividades de planejamento dos professores da Educação Básica.

De modo a finalizar esta apresentação, importa reiterar um dos pressupostos orientadores da escrita de nossas pesquisas: a necessária retomada da tarefa pública do trabalho dos professores. Em outras palavras, entendemos que seja necessário engendrarmos uma defesa da docência, bem como do estudo das formas de ensinar. Na contramão das docências flexíveis, *designs*, terapêuticas, redentoras, voluntariosas e muitas outras apresentadas nesta obra, nosso desafio enquanto grupo de pesquisadores encontra-se na composição de uma nova agenda de pesquisa e de formação acerca das docências na educação básica e superior.

Boa leitura!

Referências

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. In: **Pedagogía y Saberes**, n. 44, p. 119-129, 2016.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. H. Constituição de um ethos de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño). Unas breves notas. In: **Pedagogía y Saberes**, n. 43, p. 101-110, 2015.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos; PARRA, Gustavo. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación: elementos para una crítica de la(s) crítica(s). In: **Pedagogía y Saberes**, n. 43, p. 69-78, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

Prefácio

Carlinda Leite

Esta obra, com o título "Modos de Ser Docente no Brasil Contemporâneo: Articulações entre Pesquisa e Formação", tem na sua origem estudos de alguns dos elementos do grupo de pesquisa GIPEDI (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças), constituindo um excelente contributo para apoiar uma reflexão teórica e metodologicamente sustentada sobre modos de ação docente nos atuais contextos de educação. Nesta posição, parto da ideia de que a análise de vivências pessoais e profissionais ancoradas num bom referencial teórico proporciona condições para que os professores possam ressignificar e reconstruir os seus saber-fazer docentes. Nesta orientação, estou a considerar que "as competências profissionais se constroem pela experiência, quando o decurso dessa experiência é sustentado por dinâmicas que apoiem os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a sobre eles agir" (LEITE, 2005, p. 375). Por isso, reafirmo, esta obra, nas temáticas que foca e nos argumentos que enuncia, constitui um bom dispositivo de apoio a reflexões individuais e coletivas sobre ações docentes que pretendam romper com a racionalidade técnico-científica (LEITE, 2002) e a relação linear de causa e efeito defendidas pela modernidade.

Ao contrário, a perspectiva que atravessa os textos desta obra tem em conta a complexidade dos fenómenos sociais que atravessam a educação e a formação e do que está a ser exigido aos professores, como se apenas deles dependessem a redenção e a solução de todos os problemas que atravessam a educação e a instituição escolar. Um dos exemplos desta ideia é o texto "O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a)" quando, referindo-se às Pedagogias Redentoras, traz ao debate o reconhecimento da escola como um local de "produção ou construção do conhecimento", e não apenas da sua transmissão e recepção. Embora concebendo essa construção na "relação dos conteúdos com a realidade/contexto/cotidiano dos alunos", as autoras do texto

alertam para que está a ser seguida uma linha neoliberal que coloca aos professores o imperativo de resolverem problemas que exigem outras participações sociais.

A vivência de situações de um "mundo de supercomplexidades" (BARNETT, 2000), onde as tarefas de base da profissão estão continuamente a ser alteradas, exige um forte investimento na formação docente e na criação de condições que permitam uma "docência *design*", como ela é conceptualizada pelas autoras do texto "A docência *design* na educação infantil", e que, por isso, exercem um forte contributo no desenvolvimento profissional docente. Como referem as autoras deste texto, "crianças e adultos podem ser *designers*, desde que produzam *designs* representativos, que os outros possam compreender".

Como se depreende, esta ideia rompe com a concepção tradicional de ensino pensando a ação docente na sua adequação aos contextos e aos alunos reais, entendendo-os como construtores e sujeitos ativos das suas aprendizagens, isto é, como *designers* da sua formação. Como foi referido no relatório da educação para o séc. XXI, "à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (DELORS et al., 1996, p. 77). É no quadro do reconhecimento da complexidade que atravessa a educação que se justifica pensar a formação inicial e a formação continuada de professores para que estes se preparem, nos modos de ser docente, para a mudança, para a compreensão da educação escolar nas suas dimensões sociais, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para o desempenho de papéis enquanto decisores do currículo e para um contínuo questionamento que permita aprender a aprender (LEITE, 2002).

Esta é também a ideia que infiro da posição das autoras do texto "Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos", quando sustentam que os professores, ao planejarem, fazem escolhas que têm como intenção efetivar aprendizagens das crianças a partir dos seus desejos e interesses. De fato, no exercício do fazer docente, os professores mobilizam capacidades fundadas em relações entre o *pensar*, enquadrando as situações com que convivem, o *decidir*, face ao conjunto de opções possíveis, e o *agir*. Por isso é que a profissão "professor" se distingue de outros grupos profissionais, porque, como foi lembrado por Day (2001), exige: a posse de um conhecimento especializado – *cultura técnica*; o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – *ética de serviço*; uma forte iden-

tidade coletiva – *compromisso profissional*; e um controle colegial sobre as práticas e os padrões profissionais – *autonomia profissional*.

Na mobilização destas capacidades é importante não ignorar o que é lembrado no texto "Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada", quando é afirmado que, nos dias de hoje, "professoras e professores são convocadas(os) a conduzir sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado". O quadro teórico que suporta a análise dos artigos e situações referidos no texto constitui um excelente contributo para se pensar os modos de ser docente resiliente ao gerencialismo que inunda muitos dos discursos chamados de educativos mas que veem a educação como uma mercadoria.

Nesta reflexão sobre modos de ser docente, a equipe organizadora desta obra trouxe o contributo das autoras do texto "Educação das relações étnico-raciais na constituição da docência contemporânea: uma análise a partir de narrativas de professoras negras". Sendo reconhecido que o "aprender a viver juntos e a viver com os outros" deve ser um dos pilares da educação para o séc. XXI (DELORS et al., 1996), questões como as que constam do referido texto têm de merecer toda a atenção de professores e de educadores. A situação que é relatada e analisada serve para se refletir a diferença resultante da cor da pele, mas serve também para o fazer em relação a qualquer outra diferença que seja descriminatória. O recurso a processos de uma comunicação intercultural promotora de atitudes antirracistas tem de constituir a bandeira da educação e dos modos de ser docente que, numa postura não daltônica nem silenciadora, têm em consideração as questões de poder, ou de falta de poder, de alguns grupos sociais. Nesta posição, não nos afiliamos a situações de dádiva, que hierarquizam umas culturas face a outras, mas, sim, a situações que, num verdadeiro diálogo intercultural, são capazes de contribuir para eliminar pré-juízos e estereótipos e fomentar o reconhecimento de distintas culturas de origem que, através da educação, comunicam proporcionando a cada um/a uma aprendizagem das suas próprias culturas e das de outras de si diferentes.

Ainda nesta visão ampla de contributos para se pensar os modos de ser docente, os autores do texto que tem por título "Modos de (in)formar o professor para ensinar matemática(s) nos anos iniciais em cursos de pedagogia" trazem como contributo a formação de pedagogos, de quem se espera quer uma polivalência disciplinar, quer uma abrangência de pa-

péis que vão muito para além do trabalho em sala de aula. Embora sabendo-se que a formação de um professor profissional não termina com o fim do período de formação inicial, vale a pena refletir sobre os dados que nos são apresentados pelos autores deste texto para nos mobilizarmos na procura de caminhos que venham a contribuir para melhorar as condições de formação e de aprendizagem de crianças que muitas vezes têm na escola uma das poucas possibilidades de emergirem da sua situação social de origem (LEITE; FERNANDES, 2014).

Como ao longo deste prefácio várias vezes referi, esta obra constitui um bom dispositivo para se pensar modos de ser docente nos dias de hoje, o que significa ter em consideração atuações em todos os níveis de ensino e de formação. No texto "Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública", a autora, partindo da sua experiência como professora-pesquisadora *da* e *na* formação de professores, dá-nos conta de como, ao longo da sua trajetória, e como diz, "não permaneci(eu) a mesma". De certa forma, esta narrativa é um bom exemplo das possibilidades que a educação/formação pode proporcionar quando existem condições para que ocorram processos de reflexão sobre a experiência, isto é, sobre a ação docente, devidamente sustentados. Ao mesmo tempo, torna muito evidente que o conhecimento, em educação, está também ele em contínua evolução apoiada pelos contributos que lhe são prestados pela pesquisa e pelos pesquisadores. Por isso, a leitura e a reflexão sobre a narrativa do percurso desta autora, para além desta mensagem esperançosa para todos os que acreditam no poder da educação e da formação, é também um excelente contributo para se pensar a importância que podem ter os modos de ser e de exercer a docência por cada um e uma de nós.

Tendo como foco a relação teoria-prática na formação de professores, as autoras do texto "Teoria e prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação" oferecem-nos uma excelente reflexão sobre o discurso de qualidade que tem inundado quer os discursos políticos, quer os discursos acadêmicos, e que, ao responsabilizarem a docência pela qualidade da educação, tomam como exigência uma formação de qualidade. Esta qualidade, na sua relação com a indissociabilidade teoria-prática, isto é, com a não separação entre o conhecimento materializado na ação social, empurra-nos para o reconhecimento da importância de uma formação de professores apoiada no conceito de "artesania" convocado pelas autoras.

O último texto da obra, e que tem por título "Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na educação básica", discute a atividade de planejamento dos docentes como orientação para o trabalho em sala de aula. Concebendo o planejamento como a "produção de uma reflexão", o autor dá conta de como esse procedimento pode incorporar processos de negociação e de partilha de significados para os modos de exercer a docência. Neste sentido, este é também mais um excelente contributo para animar um debate acadêmico que pense o planejamento na sua ruptura com lógicas prescritivas para o assumir como um "exercício de pensamento" que, associado à responsabilidade pedagógica dos docentes, lhes permita construir e reconstruir trajetos profissionais de grande abertura e apropriados aos contextos e aos tempos em que serão realizados.

Em síntese, aceitando o que foi sustentado por Day (2001, p. 15) quando afirmou que "o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas profissionais e [...] (dos) contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente", os textos que constam desta obra poderão ter um papel relevante para apoiar a construção pelos próprios docentes de sentidos para os seus "ser docente". Nesta ideia, estou a ter por referência Ramalho et al. (2004, p. 68), quando afirmaram que "o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com os seus pares, sobre as práticas educativas, quando explicitam as suas crenças e preocupações, analisam os contextos, e a partir dessas informações experimentam novas formas para as suas práticas educativas". Em minha opinião, e como ao longo do texto já várias vezes referi, esta obra fornece um conjunto de reflexões e de argumentos capazes de apoiar essa reflexão.

Referências

BARNETT, Ronald. University knowledge in an age of supercomplexity. **Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 409-422, 2000.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores.** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORS, Jacque et al. **A educação: um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 128-140.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, 19(2), p. 421-438, 2014.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor – profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CAPÍTULO 1

Há a necessidade de (re)descobrir o ensino?[1]

Gert Biesta

Introdução[2]

No início deste ano, publiquei um livro com o título *A redescoberta do ensino* (BIESTA, 2017). No livro, eu defendo que o ensino importa. Mas, ao contrário de uma parte significativa do discurso contemporâneo, eu argumento contra a ideia de que a razão pela qual o ensino importa seja a sua capacidade de conduzir as pontuações dos testes no conjunto estreito de disciplinas curriculares que a Indústria Global de Medição da Educação está disposta a medir, não apenas para identificar a "qualidade", mas também para "nomear e envergonhar" os países que, aparentemente, não estão se saindo "bem" – um nome e uma vergonha em que, infelizmente, os professores geralmente se encontram na extremidade receptora.

O argumento que desenvolvo no livro é um muito diferente, isto é, que o ensino importa para as aspirações democráticas, políticas e emancipatórias da educação, em que a ambição é ajudar e incentivar as crianças e os jovens a existirem no mundo de forma democrática e sustentável. Este argumento é particularmente importante, na minha opinião, porque, nas últimas décadas, o ensino tem sido muito frequentemente denegrido em relação a tais aspirações, o que é evidenciado, como eu sugiro no livro, pela "virada" para a aprendizagem, na suposição de que uma educação progressista deve procurar alcançar a liberdade de aprender, interpretar e fazer sentido.

Uma linha do livro é que essa liberdade de aprender e fazer sentido precisa de um exame crítico cuidadoso, pois pode acabar sendo apenas outra instância da liberdade neoliberal de "fazer o que você quer fazer", sem se

---

[1] Esse texto foi originalmente publicado em inglês no New Zealand Journal of Teacher's Work, Volume 14, Issue 2, p. 73- 79, 2017.

[2] Tradução realizada por Soraia Tomasel.

preocupar com as consequências de suas escolhas e ações. A outra linha do livro é pensar diferentemente sobre liberdade, ligando-a às formas com que respondemos ao mundo social e natural ao nosso redor. Aqui, então, sugiro que o ensino seja visto com significado e importância completamente diferentes – e é essa importância que busco recuperar e redescobrir. O texto que segue foi retirado da introdução ao livro, a fim de dar uma indicação sobre o tipo de discussões que considero importantes para se envolver se buscamos manter o ensino firmemente conectado à educação como um projeto democrático e progressista, e não como uma máquina para a produção efetiva de "resultados de aprendizagem".

O ensino importa?

A linha que sigo neste livro é a de que o ensino importa. Em si, isso pode não ser uma reivindicação muito controversa e, em certos círculos, tornou-se bastante popular argumentar que o professor é o "fator" mais importante no processo educacional (ver, por exemplo, Department for Education, 2010, DONALDSON, 2010; MCKINSEY & Co., 2007; OCDE 2005), embora devamos ser cautelosos ao nos referirmos ao professor como um mero fator, pois corre-se o risco de "esquecer" que o professor é um ser humano que pensa e sente e, o mais importante, um profissional pensante. A real questão, no entanto, não é se o ensino importa; a real questão é como o ensino importa e para que o ensino importa. É em relação a essas questões que a discussão já se torna um pouco mais complicada, porque nos últimos anos o papel e a posição do ensino e do professor foram desafiados a partir de dois pontos de vista diferentes, mas em sentidos complementares.

Um desenvolvimento diz respeito ao impacto do fortalecimento da linguagem e da "lógica" da aprendizagem na educação; outro tem deslocado a atenção do ensino e do professor para os estudantes e sua aprendizagem (ver BIESTA, 2006; 2010). O surgimento da linguagem e da lógica da aprendizagem transformou o professor de um "sábio no palco" para um "guia ao lado" – um facilitador de aprendizagem, como na expressão – ou ainda, de acordo com outros, para alguém que "fica por detrás das cortinas". Embora a ideia do professor como aprendiz ou da sala de aula como uma comunidade de aprendizes possa parecer atraente e progressista, tais representações centradas na aprendizagem tendem a fornecer relatos bastante inúteis, e ao meu ver, em última análise, equivocados sobre o que é o ensino, o que é o trabalho

do professor e o que os alunos podem obter dos encontros com ensino e com os professores. As ideias apresentadas neste livro são, portanto, uma tentativa de recuperação do ensino na era da aprendizagem e na redescoberta do significado e da importância do ensino e do professor.

Ensino como controle

No entanto, defender a importância do ensino e do professor não é uma tarefa simples. A principal dificuldade deriva do fato de que, nos últimos anos, a sugestão de que o ensino importa foi feita de forma mais vociferante pelo lado mais conservador do espectro, onde o ensino é basicamente abordado em termos de controle e onde o controle do trabalho do próprio professor também surgiu como uma questão importante (ver KNEYBER & EVERS, 2015; PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2015). Uma versão desse argumento é a ideia de que os melhores e mais eficazes professores são aqueles que são capazes de orientar o processo educacional para a produção segura de um pequeno conjunto de "resultados de aprendizagem" pré-definidos e um número limitado de identidades pré-especificadas, tais como a do bom cidadão ou a do aprendiz flexível por toda a vida.

Não há apenas um esforço contínuo de pesquisa focado na geração de evidências sobre o que aparentemente "funciona" em relação a essa ambição (ver BIESTA, 2007; SMEYERS & DEPAEPE, 2006). Há também uma "indústria global de medição da educação" (BIESTA, 2015) ansiosa para indicar quais os sistemas que apresentam melhor desempenho na produção dos resultados desejados. O apelo à educação como controle e aos professores como agentes de controle também é expresso através de preocupações sobre uma aparente perda de autoridade na sociedade contemporânea e a sugestão de que a educação é o instrumento chave para restaurar tal autoridade, incluindo a autoridade do próprio professor (ver, por exemplo, MEIRIEI, 2017). O que é frequentemente (convenientemente) esquecido em tais discussões é que a autoridade é fundamentalmente uma questão *relacional* (ver BINGHAM, 2009), e não algo que uma pessoa possa simplesmente impor a outra.

A questão da liberdade

O principal problema da ideia do ensino como controle, com a representação do ensino como um ato de controle e com a sugestão de que o

ensino deva ser uma questão de controle, é que em tais configurações os estudantes podem apenas aparecer como *objetos* das intenções e das ações do professor, mas não como *sujeitos* por direito próprio. Este tem sido o principal ponto de disputa em todas as críticas às formas autoritárias de educação, culminando em pedidos para a abolição completa do próprio "projeto" de educação, como no caso do movimento antieducação (*Antipädagogik*), o qual surgiu na Alemanha no final dos anos 1960 (ver BRAUNMÜHL, 1975).

O que é interessante, e de certa forma notável, é que o professor tem sido alvo recorrente desta crítica. A suposição aqui parece ser de que o ensino pode, em última instância, ser entendido como algo que *limita* a liberdade dos estudantes e, portanto, dificulta a possibilidade de eles existirem como sujeitos em seu próprio direito. Esta é a principal razão pela qual tentativas de (literalmente) destronar e desqualificar o professor (de um sábio no palco para um guia ao lado) e o redirecionamento do foco da educação para os alunos, a sua aprendizagem, a sua iniciativa e a sua construção ativa do conhecimento – para nomear algumas das principais tendências do pensamento e da prática educacional contemporânea – são geralmente vistos como movimentos libertadores e progressistas.

Em tais contextos e ambientes, parece que qualquer tentativa de defender a importância do ensino e do professor é percebida somente como um retrocesso, como uma contribuição conservadora ao invés de progressista para a discussão. É importante perceber, entretanto, que isto somente tem sequência se nós concebermos o que significa existir como sujeito em termos do que Hanna Arendt (1977) tem apropriadamente caracterizado a ideia de *liberdade como soberania* em que ser livre, existir como um sujeito livre, significa *não* ser influenciado por nada ou por ninguém fora de si mesmo.

A questão, todavia, é se esta é uma concepção viável do que significa existir como sujeito. Uma linha importante nos capítulos do livro procura argumentar que este *não* é o caso, e que existir como sujeito na realidade significa estar em um "estado de diálogo" contínuo com o que e quem é o outro; um "estado de diálogo", além, em que a nossa subjetividade não é constituída de dentro para fora, isto é, das nossas intenções e desejos, mas está intimamente ligada às formas as quais nós nos comprometemos com e respondemos ao que e a quem é o outro, a que e a quem fala conosco, a quem se dirige a nós, a quem nos chama e nos convoca a ir adiante.

Existir como sujeito

Quando nós começamos a pensar sobre nossa existência como sujeitos por este viés, o ensino começa a adquirir um novo significado, em primeiro lugar por causa de um "chamado" que vem para nós de fora – nós podemos também dizer: um chamado que nos transcende (ver BIESTA, 2013) – não é mais automaticamente limitante ou até mesmo obstrutor da possibilidade de que existamos como sujeitos, mas pode muito bem ser o próprio "evento" que torna acessível as possibilidades para que existamos *como* sujeitos. Esta é de fato a outra linha importante no capítulo no livro, em que eu exploro o ensino na sua importância para a subjetividade, a sua importância para a nossa existência *como sujeitos*. Aqui, eu sugiro que o ensino começa a se preocupar com tornar acessível possibilidades de existência para os estudantes, isto é, possibilidades nas e através das quais os estudantes podem explorar o que pode significar existir como sujeitos no e com o mundo. Ao longo destas ideias, o ensino começa a aparecer como o próprio *oposto* de controle, o próprio oposto de tentativas de aproximar os estudantes apenas como objetos, mas, sim, toma a forma de aproximar os estudantes como sujeitos até, como eu argumento, quando não há evidência de que eles são capazes disto.

A necessidade de uma recuperação do ensino

Há três razões pelas quais eu acredito que as ideias exploradas neste livro possam ser importantes. A primeira tem a ver com o fato de que, no domínio da educação, o ensino tem sido geralmente posicionado no lado conservador do espectro, enquanto que a maioria do que se opõe ao ensino – tal como o foco na aprendizagem do aluno, na sua construção do conhecimento e do significado, na sua criatividade e expressão – é visto como libertador e progressista e como suporte e aprimoramento da subjetividade. Nós encontramos isto representado, por exemplo, na "oscilação" contínua entre as concepções de educação centradas no currículo e aquelas centradas na criança ou no estudante. O que é notavelmente ausente nesta discussão é a consideração de uma *terceira opção*, uma onde o ensino é posicionado no lado progressista do espectro e é (re)conectado com as ambições emancipatórias da educação. O que eu ofereço no livro é uma terceira opção – um conjunto de argumentos progressistas que são vistos atualmente como

uma ideia conservadora. Minha ambição não é somente redescobrir o significado progressista do ensino, mas também mostrar que o foco na aprendizagem do aluno, na construção do conhecimento, na criatividade e na expressão – ideias que frequentemente são apresentadas como formas de combater a educação como controle – podem em si mesmas ter pouco a ver com o aumento das possibilidades de os alunos existirem como sujeitos.

A educação na "sociedade de impulso"

Existir como sujeito, como eu sugiro, significa estar em um "estado de diálogo" com o que e quem é o outro; significa ser exposto ao que e a quem é o outro, ser direcionado por o que e quem é o outro, ser ensinado pelo que e quem é o outro, e ponderar o que isto significa para a nossa própria existência e para os desejos que temos para sobre nossa existência. Existir como sujeito, portanto, significa que nós nos envolvemos com a questão sobre se o que nós desejamos é desejável, não somente para nossas próprias vidas, mas também para as vidas que nós tentamos viver como os outros em um planeta que tem uma capacidade limitada de atender a todos os desejos projetados dentro dele. Tal maneira de compreender o que significa existir como sujeito fica em alguma tensão com o que muitos veem como um princípio importante dos nossos tempos, em que a nossa liberdade como sujeito humano é predominantemente entendida como a liberdade de *escolha*: a liberdade de escolher o que quisermos escolher, de fazer o que quisermos fazer, de ter o que quisermos ter, de ser o que quisermos ser, e também de comprar o que quisermos comprar. A abordagem em torno da subjetividade humana que é seguida neste livro, portanto, também levanta algumas questões mais amplas sobre essa grande tendência na sociedade contemporânea – uma sociedade que Paul Roberts (2014) caracterizou, na minha opinião com muita precisão, como uma "sociedade de impulso".

O ser humano: um animal que pode aprender ou um ser que pode ser ensinado

Uma terceira razão pela qual as ideias apresentadas no livro podem ser importantes é em relação a discussões mais filosóficas sobre *ser* humano e seres humanos. Considerando que minhas ambições com o livro não são filosóficas, mas educacionais, pode, no entanto, ser interessante refletir so-

bre uma das principais implicações filosóficas dos argumentos que apresento, na qual procuro sugerir que a nossa subjetividade humana pode não estar situada na nossa capacidade de aprender, de fazer sentido, de dar sentido, a assim por diante, mas é primeiro e mais encontrada na nossa "habilidade" de sermos abordados, de sermos orientados, de sermos ensinados. Isto sugere, na sua fórmula mais curta, que o ser humano não é um animal que pode aprender, mas, sim, um ser que pode ser ensinado e que pode receber (um) ensinamento.

Conclusão

No livro, eu exploro estes problemas em cinco capítulos que focam na questão da existência como sujeito, na questão sobre qual a função da aprendizagem na educação, a questão se a nossa capacidade de fazer sentido é de fato fundamental ou se fazer sentido é secundário às maneiras com as quais somos orientados sobre o que e quem é outro; a questão do professor na educação emancipatória; e a diferença entre discursos sobre crescimento e desenvolvimento e sobre o que é a educação. Eu concluo este texto com um apelo para devolvermos o ensino à educação (o qual precisa ser lido com atenção e deve ser distinguido da tentativa de devolver a educação aos professores – o que também é importante, mas somente depois que nós tivermos restaurado um espaço apropriado para o ensino em si mesmo).

Referências

ARENDT, Hannah. **Between past and future**: Eight exercises in political thought. Enlarged edition. Harmondsworth, United Kingdom/New York, NY: Penguin Books, 1977.

BIESTA, Gert. **Beyond learning**: Democratic education for a human future. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2006.

BIESTA, Gert. Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. **Educational Theory**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement**: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, Gert. Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' Studies in **Philosophy and Education**, v. 32, n. 5, p. 449-461, 2013.

BIESTA, Gert. Resisting the seduction of the Global Education Measurement Industry: Notes on the social psychology of PISA. **Ethics and Education**, v. 10, n, 3, p. 348-360, 2015.

BIESTA, Gert. **The rediscovery of teaching**. New York/London, United Kingdom: Routledge, 2017.

BINGHAM, Charles. **Authority is relational**. Rethinking educational empowerment. Albany: SUNY Press, 2009.

BRAUNMÜHL, Ekkehard von. **Antipädagogik**. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim: Beltz, 1975.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **The importance of teaching**. The schools white paper 2010. London, United Kingdom: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/the-importanc e-of-teaching-the-schools-white-paper-2010>, 2010.

DONALDSON, Graham. **Teaching Scotland's future**: Report of a review of teacher education in Scotland. Edinburgh: Scottish Government. Disponível em: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0>, 2010.

KNEYBER, René; EVERS, Jelmer (Orgs.). **Flip the system**: Changing education from the bottom up. London, United Kingdom: Routledge, 2015.

MCKINSEY & Co. **McKinsey Report**: How the world's best performing school systems comes out on top, 2007. Disponível em: <http://mckinseyonsociety.com/do wnloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf>.

MEIRIEU, Philippe. **Pédagogie**: Le devoir de résister. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur, 2017.

OECD. **Teachers matter**: Attracting, developing and retaining effective teachers, 2005. Paris, France: OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/4 8627229.pdf>.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert. ROBINSON, Sarah. **Teacher agency**: An ecological approach. London, United Kingdom: Bloomsbury, 2015.

ROBERTS, P. **The impulse society**. What is wrong with getting what we want, 2014. London, United Kingdom: Bloomsbury.

SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Mark (Orgs.). **Educational research**: Why 'what works' doesn't work. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2006.

CAPÍTULO 2

A docência *design* na Educação Infantil

Cláudia Inês Horn
Elí Terezinha Henn Fabris

Este texto expressa dois movimentos de investigação para pensar a docência, os quais se articulam entre si a fim de problematizar os modos de ser docente no Brasil contemporâneo. Um aborda recortes da pesquisa de doutorado em Educação intitulada "Documentação Pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor *designer*", que teve por objetivo problematizar as práticas de registro docente sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, mais especificamente, as práticas denominadas de documentação pedagógica oriundas de referenciais italianos para a primeira infância. O outro movimento diz respeito a pesquisas sobre docências contemporâneas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pedagogias, Docências e Diferenças, que contribui com dados e repertório analítico para as duas pesquisadoras. As pesquisas desenvolvidas por esse grupo[1] têm apontado que na contemporaneidade as práticas que mais circulam nas escolas e instituições de formação têm na sua constituição as pedagogias ativas, em suas diferenciadas nuances. São pedagogias que esmaecem a disciplina e a correção e fazem circular outras práticas que uma sociedade de seguridade coloca em circulação, entre elas, os cuidados e a prevenção dos riscos sociais. Essas análises indicam que o Estado vive outra configuração e que as funções das instituições sociais passam a ser outras. O conceito de governamentalidade[2] ajuda-nos a entender como

[1] Trata-se das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Elí T. Henn Fabris e dos demais trabalhos orientados por ela que constam no currículo Lattes e mostram que a pesquisadora tem se dedicado, de forma mais central, a investigar esse tema desde o ano de 2011.

[2] Especialmente no curso *Segurança, Território e População* (1977-1978), no Collège de France, Foucault abordou a noção de população e suas formas de regulação, mostrando como a governamentalidade tem como objeto e alvo a população, um corpo-espécie; ao esboçar a forma de governo baseada na razão de Estado, Foucault apresenta o conceito de governamentalidade.

práticas baseadas em um Estado-empresa passam a exigir que os próprios sujeitos sejam empresários de si mesmos.

As pedagogias que passamos a desenvolver nas escolas não ficam imunes a essa racionalidade, nem mesmo na Educação Infantil. A criança de 0 a 5 anos também é convocada a adquirir gradativamente mais liberdade e autonomia para fazer suas próprias escolhas e passa a investir nos seus interesses a fim de empreender sua própria aprendizagem. E é justamente no investimento de um sujeito infantil autônomo, livre, responsável pela sua própria educação, empreendedor e inovador, que encontramos frestas para pensar a criança e o professor da Educação Infantil do nosso tempo.

Aliamo-nos para trazer uma análise de um tipo de docência que na pesquisa de Horn (2017) foi denominada de docência *design*. Investimos esforços acadêmicos nas pesquisas a fim de compreender os modos de ser docente na atualidade e percebemos uma forte tendência na Educação Infantil de constituição de uma docência *design*, que objetivamos abordar neste artigo.

Para tanto, dividimos o texto da seguinte maneira: a primeira seção apresenta uma breve descrição do cenário da Educação Infantil na contemporaneidade, de modo a mostrar as condições de possibilidade para emergência da docência *design*; na segunda, com o uso do material de pesquisa, queremos mostrar como se dá a produção de um professor do tipo *designer* e de uma docência *design* na Educação Infantil. Mostramos como essa produção está centralmente conectada a outras formas contemporâneas de ser docente e exercer a docência em diferentes níveis e modalidades de ensino. Para finalizar, argumentamos em favor de uma docência que possa usar a hipercrítica para criar formas de ensinar na Educação Infantil que não abdiquem da inovação, sem cair no movimento de "agenciamento coletivo", para o qual Fontenelle (2012) nos alerta, quando todos passam a viver a inovação como uma palavra fetiche, como no caso que analisamos, da docência *design*. Além disso, levantamos questões que podem ajudar a criar outras bases para a docência na Educação Infantil.

Sobre as condições de possibilidade para a docência *design* na Educação Infantil

Considerando o contexto brasileiro, sabemos que o atendimento das crianças na Educação Infantil passou por alguns deslocamentos se considerarmos tanto as propostas pedagógicas quanto as concepções de infância e

docência. Sem a pretensão de apresentar a trajetória histórica, nosso interesse é mostrar alguns acontecimentos que possibilitaram a emergência de um modo muito particular de registrar as aprendizagens das crianças na Educação Infantil e de um modo muito particular de praticar a docência.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), as instituições escolares começaram a ser esboçadas na Europa no final do século XVIII, apresentando propostas educacionais voltadas à civilização e ao progresso. Com a crescente expansão das relações internacionais, o final do século XIX é marcado pela proliferação das instituições de Educação Infantil para vários países. No Brasil, foram fundados os primeiros jardins de infância no final do século XIX, legitimados no século XX, permeados com traços de assistencialismo e custódia, com caráter médico-higienista e sanitarista (KUHLMANN JR., 1998, 2001; KRAMER, 2001; BUJES, 2002).

A intervenção na infância pobre foi uma das formas de atendimento à infância, de modo a prevenir riscos para a população, como mostram alguns estudos (LOCKMANN; MOTA, 2013; LOBO, 2008; RIZZINI; GONDRA, 2014). Conforme destaca Lobo (2008), os higienistas desempenharam papel pedagógico também para as crianças de elite, sendo que "praticamente nada das práticas escolares escapou à normalização médica [...]. Interferiram diretamente no processo de aprendizagem [...] ao proporem regras didáticas para o ato de ensinar" (LOBO, 2008, p. 313).

No cenário brasileiro, foi no início da década de 1930, por exemplo, que o poder público brasileiro foi convocado a regulamentar o atendimento à infância, criando o Ministério da Educação e Saúde. Embora ainda vinculada a programas e instituições privadas, a responsabilidade com a infância também passou às políticas públicas e, por volta de 1940, a legislação da CLT foi alterada. Em 1941, criou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA), entidade cuja função seria coordenar os serviços sociais do governo, formulando e executando políticas de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância. A partir de 1960, diversos movimentos sociais intensificaram-se, com o objetivo de qualificar o atendimento das crianças nas creches. Conforme Rosemberg (2002), é a partir de 1970 que a Educação Infantil entra em pauta por meio do movimento denominado "luta por creches".

Posteriormente, visualizamos uma série de legislações voltadas à Educação Infantil: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outras. Também vemos algumas políticas que atingem a Educação Infantil, como certo investimento na formação inicial e continuada dos docentes; sua inclusão na Base Nacional Comum; a ampliação do número de escolas e, com isso, de vagas para as crianças de 0 a 5 anos; o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a Educação Infantil; e também a Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatória a matrícula para as crianças a partir de quatro anos de idade.

Mostramos esse breve panorama para referendar a importância de um quadro de profissionais responsabilizados pelo atendimento das crianças sem relação direta com a educação, mas antes com serviços sociais, de caridade religiosa e de saberes na área médico-higienista[3]. Importante registar que hoje isso continua acontecendo, mas com outros especialistas, não mais apenas dessas áreas, mas especialmente da área da gestão, da administração e do *design.*

Diante desse cenário, ao acompanharmos a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, percebemos que foi necessário um incansável movimento de reconhecimento dessa primeira etapa da educação básica como "educação". Com traços de assistencialismo e custódia, com caráter médico-higienista e sanitarista, deslocamo-nos para a concretização de um projeto pedagógico com especificidades. Destacamos que um desses movimentos foi levar a avaliação para esse nível de ensino. Entretanto, como desde a sua emergência a Educação Infantil não contou com retenção nem reprovação de crianças, foi necessário construir um refinado modelo de registro.

Em relação às práticas de registro, percebemos que os discursos advindos da área médico-sanitarista e higienista influenciaram os modos de escrever sobre as crianças. Os estudos de Ó (2013, p. 175) mostram que as

[3] Ao estudar a emergência e a circulação do conhecimento psicopedagógico moderno, tanto no Brasil quanto em Portugal, Ó (2009) percebe que há intensas implicações da institucionalização da saúde escolar e da normalização terapêutica nas instituições escolares e mostra o quanto os registros detalhados sobre o aluno em cadernetas, boletins semestrais ou anuais e relatórios feitos por médicos respingam dos ideais de uma educação moderna. A tecnologia dos testes serviu para alcançar a "interioridade dos escolares", ou seja, cada criança "passaria a ser examinada já não apenas pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efetivamente *era*". (Ó, 2009, p. 48). Não bastaria apenas medir o saber, seria preciso conhecer o ser em sua minúcia. Atrelados à avaliação das crianças anormais e de todas as suas patologias, os testes "davam assim resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade" (Ó, 2009, p. 49), pois mediam os casos desviantes e permitiam um investimento detalhado sobre cada criança, regulando a sua conduta.

autoridades escolares produziram registros "nos quais a atenção ao aluno se refletia ora na mediação e análise das capacidades intelectuais e criativas, ora na inventariação e descrição das formas de conduta ou das suas aspirações mais íntimas". Os registros sobre a criança ampliaram-se, de modo que ela pudesse ser "capturada e apresentada de forma estável, fixa. Dócil, dir-se-ia [...]. Era, portanto, essencial que se desenvolvessem, aperfeiçoassem e estabilizassem sistemas de descrição visual das características, em si mesmas visíveis, tanto do corpo como da mente infantil" (Ó, 2009, p. 51-53). Assim, a observação, mensuração e quantificação, com todo o aparato de imagens, gráficos, quadros, diagramas e números vistos em boletins, dossiês, fichas, estudos de casos, cadernetas, testes de inteligência e questionários, serviam para acompanhar o desenvolvimento físico e mental da criança, num registro detalhado e exclusivo. Os higienistas, corrobora Lobo (2008, p. 313), "assumiram o papel de verdadeiros pedagogos de vanguarda", normalizando as práticas escolares com conhecimentos médicos, sendo que as práticas de registro também apresentavam cunho médico.

Diante de tais questões, podemos perceber que desenvolver registros sobre as crianças torna-se uma prática quase comum e naturalizada pelos adultos, com técnicas cada vez mais eficazes e refinadas[4] e uma necessidade de registro cada vez mais constante e detalhado na individualidade do sujeito. Se antes aceitávamos testes padronizados e fichas classificatórias, hoje compactuamos com a necessidade de um registro mais individualizado, ou seja, de fichas avaliativas, pareceres descritivos e relatórios, passamos a desenvolver portfólios, dossiês e documentação pedagógica. As fichas avaliativas, pareceres e relatórios preenchidos ao final de um processo

[4] Por volta de 1990, acompanhamos no Brasil a celebração das práticas de registro nas quais o professor descrevia a sua própria prática, ou seja, trata-se daquilo que muitos autores costumam chamar de reflexão sobre a prática ou professor reflexivo, surgindo os diários de aula, os portfólios reflexivos, os dossiês de registros, entre outros. John Dewey (1859-1952) pode ser considerado um dos precursores do conceito de profissional reflexivo, segundo o qual o professor é capaz de organizar seu planejamento de forma flexível e convertê-lo em uma ação inteligente (DEWEY, 1959). Célestin Freinet (1896-1966) enfatizou as técnicas e os instrumentos de registros e documentação como meios de renovar o ensino popular, sugerindo a utilização de jornais, Livro da Vida, agenda diária, planos de aula, caderneta escolar e caderno de observações, entre outros recursos. Posteriormente, duas educadoras brasileiras tiveram grande impacto nas pautas da Educação Infantil: Madalena Freire indica o uso de um "caderno de lições", no qual constam atividades oriundas de vivências com as crianças; Cecília Warschauer, ao sugerir o uso de diários, acredita que os registros permitem ao professor conhecer mais sobre cada criança ao anotar detalhes de seu rendimento e de seus afazeres, além de propiciar a intervenção e a correção pontual.

letivo (bimestre, trimestre, semestre) indicam um tempo mais longo e analógico, apresentando registros mais padronizados e uniformes das crianças. Na contemporaneidade, vimos emergir a necessidade de um registro cada vez mais sistemático e refinado, capaz de registrar o momento presente e de forma instantânea; talvez, por tais motivos, colocamos em marcha a celebração da documentação pedagógica.

A documentação pedagógica, expressão que emerge a partir de um conjunto de referenciais italianos[5], é concebida como estratégia para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças na escola, o que, do nosso ponto de vista, acaba por refinar as formas de registro docente e prima pela instantaneidade e rapidez na comunicação, trazendo ferramentas tecnológicas como aliadas. Os referenciais italianos, com impacto no final da década de 1990 no Brasil, sugerem outras possibilidades de registro, incluindo filmagens, fotografias e transcrição de falas das crianças, entre outros recursos. Argumentamos que a documentação pedagógica se torna mais refinada, sutil e eficaz do que outras práticas de registro, pois valoriza ações mais instantâneas, transparentes, que não apenas mostrem números e dados padronizados, mas utilizem imagens e narrativas em movimento. Trata-se de apresentar outra estética na produção do material e mobilizar outras relações espaço-temporais: na sala de aula, no pátio, entre colegas, entre professor e aluno. Se antes importava um diagnóstico oferecido pelo professor, agora a própria criança mostra-se e é incentivada a mostrar-se.

Ainda queremos defender que, não restrita à consolidação da Educação Infantil, a necessidade constante de avaliação se insere em um contexto mais amplo (social, econômico e político) e em um movimento de reconfiguração dos territórios de governo, como nos apontam alguns autores (MILLER; ROSE, 2012; VEIGA-NETO, 2013; FABRIS; TRAVERSINI, 2013). Isso mostra que a governamentalização do Estado confere uma intervenção avaliativa sobre a população, com o Estado ocupando centralidade como avaliador. Contudo, a avaliação não se restringe ao Estado ava-

[5] Denominamos de "referenciais italianos" uma seleção de obras que abordam as propostas italianas de Educação Infantil. Sabemos que nem todos os autores dessas obras são de origem italiana, mas o que os une é o interesse em conhecer e pesquisar sobre as mais variadas propostas oferecidas em diferentes cidades da Itália. Os referenciais italianos analisados e tomados como *corpus* analítico para este artigo são: Edwards, Gandini e Forman (1999, 2016); Rabitti (1999); Gandini e Goldhaber (2002); Gandini e Edwards (2002); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008); Kinney e Wharton (2009); Fortunati (2009; 2014); Luff (2010); Gandini, Hill, Cadwell e Schwall (2012); Rinaldi (2012); Ceppi e Zini (2013).

liador, mas também entra na vida do sujeito, fazendo com que ele mesmo perceba a necessidade de avaliação constante. O Estado passa a operar sobre a vida da população de outras formas quando compreendemos a governamentalidade neoliberal, reconfigurando suas tecnologias e estratégias de condução da conduta dos indivíduos, com uma ênfase menor nos dispositivos disciplinares e mais potente nos dispositivos de seguridade.

A escola, reduzindo (mas não excluindo) sua capacidade prescritiva, normativa e disciplinar e ampliando flexibilidade e liberdade, precisa da avaliação enquanto tecnologia para melhor governar a conduta dos sujeitos para que sejam educáveis, mesmo que essa avaliação também se torne mais "livre". Uma avaliação com esse escopo precisa ser flexível, rápida, acelerada, instantânea, digital, pontilhista, na qual o fato mais novo, atual, presente, sempre tem prevalência. Com tudo isso, queremos mostrar que a Educação Infantil vem marcando suas especificidades nos modos de registrar as aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e não é à toa que outros modos de ser docente também se configuram nestes espaços e tempos.

A docência *design* na documentação pedagógica

Ao estudarmos os referenciais italianos citados anteriormente, os quais constituíram o *corpus* analítico que sustentou esta produção escrita, chamaram-nos atenção as reiteradas vezes em que um modo muito particular de praticar a docência emergiu, articulado com a supremacia da criança no centro do processo pedagógico. As crianças, consideradas protagonistas de suas próprias aprendizagens, reservam ao professor desenvolver uma escuta atenta àquilo que elas dizem[6]. Para Rinaldi (2012, p. 129), uma das autoras italianas analisadas, "os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonoma-

[6] Lóris Malaguzzi trouxe fortes influências no debate sobre a documentação pedagógica (Reggio Emília/Itália). Para ele, a documentação é entendida como um processo cooperativo que auxilia professores a observar, escutar e, assim, entender melhor as crianças. Na abordagem de Reggio Emilia, por exemplo, a documentação não é vista como um trabalho isolado, e o professor não se preocupa com os passos finais, com os resultados. Entretanto, é fundamental documentar o processo de interação e criação, e tudo isso é analisado no coletivo de professores, ou seja, a documentação é um importante instrumento de trabalho docente. Malaguzzi destaca a exigência de educadores infantis comprometidos, afirmando que eles "devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar o fluxo constante de informação de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores" (MALAGUZZI, 1999, p. 80).

mente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar". Portanto, há um deslocamento nos modos de praticar a docência na Educação Infantil, o qual está ligado às tramas da governamentalidade neoliberal. Não negamos a importância das aprendizagens, mas o professor precisa ser posicionado como alguém que tem responsabilidade pelo ensino, ainda mais com crianças de tenra idade; ele aprendeu a ensinar em seu processo de formação, que obviamente será contínuo. A responsabilidade pedagógica é do professor, e o mantra "aprender a aprender", incentivado pelas pedagogias ativas, constitui-se em poderoso estímulo para que as crianças tenham cada vez menos relação com o adulto, que, nessa perspectiva, facilita as suas aprendizagens para que elas se tornem protagonistas.

É sabido que outras pesquisas trataram de mostrar os deslocamentos da docência. As pesquisas de Fabris (2011; 2015), cujo objetivo foi conhecer as práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a relação universidade escola, possibilitaram a produção de materiais de pesquisa que indicam certa adesão dos professores e bolsistas às pedagogias ativas e às docências inovadoras em diferentes nuances, embora as práticas ditas tradicionais ainda ocupem grande parte das escolas. Também destacamos a investigação de Silva (2011), que, ao investigar a constituição da docência no Ensino Médio, nos apresenta a inovação como investimento pedagógico permanente e a interatividade como modo operante da docência. As pesquisas de Oliveira (2015) e Brodbeck (2015) também apresentam marcas das pedagogias ativas constituindo formas distintas de docências.

Antes de seguir adiante e mostrar as análises empreendidas para argumentar sobre a docência *design*, propomos uma breve incursão pela própria palavra "design" e pelo modo como alguns autores vêm concebendo tal expressão. Termo original em inglês, significa "intenção, propósito, arranjo de elementos num dado padrão artístico"; vem do latim *designare*, que significa "marcar, indicar", e do francês *designer*, "designar, desenhar". *Design*, segundo o Dicionário Houaiss (2002), é a "concepção de um produto (máquina, utensílio, mobiliário, embalagem, publicação, etc.), especialmente no que se refere à sua forma física e funcionalidade".

Para Filatro, *design* é o "resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos" (FILATRO, 2007, p. 57). *Design* instrucional seria "a ação intencional de ensino, que envolve o planejamento, o desen-

volvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana" (FILATRO, 2007, p. 65). Assim, o professor, considerado um *designer* instrucional, pode utilizar o *design* instrucional como processo para planejar aulas, devendo ser especialista em tecnologia educacional, especialmente em situação educacional *on-line* e de educação a distância.

Já a perspectiva teórica do filósofo francês Gilles Lipovetsky e do crítico de arte francês Jean Serroy, especialmente na obra *A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista,* percebemos que o *design* está articulado com a estetização da vida nas tramas do capitalismo artista. Nas palavras dos próprios autores:

> Os imperativos do estilo, da beleza, do espetáculo adquiriram tamanha importância nos mercados de consumo, transformaram a tal ponto a elaboração dos objetos e dos serviços, as formas da comunicação, da distribuição e do consumo, que se torna difícil não reconhecer o advento de um verdadeiro "modo de produção estético" que hoje alcançou a maioridade (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 40).

Em um cenário de aceleração e estetização da vida, vemos surgir a cultura da pressa e uma corrida obsessiva em busca de resultados, todos enraizados no universo do mercado. Para os autores, estamos vivendo numa estética da velocidade e do imediatismo, num tempo hipermoderno, e, nessa ótica, o *design* artista ingressa em todos os sentidos da vida, desde a produção de uma mercadoria e sua apresentação até a escolha dos produtos, organização das vitrines das lojas, marcas escolhidas, arquitetura dos espaços, relações entre pessoas, tudo isso como expressão máxima de individualização. O *design* nas tramas da hipermodernidade acentua a individualização, pois possibilita o uso personificado de objetos de comunicação, objetos musicais, objetos esportivos, entre outros exemplos. Os modos de vida transformam-se de maneira individualizada, e "[...] deve-se reconhecer nele (no *design*) uma força criadora de novas práticas individuais e sociais, de novas estéticas do corpo, de novas sensações e percepções, de novas aspirações relativas ao entorno doméstico" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 256).

Acompanhadas dos estudos de Lipovetsky e Serroy, tomamos a expressão *design* como a possibilidade de "estender do domínio da racionalidade estética a todas as coisas, a todas as experiências" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 253). Dito de outro modo, o *design* é compreendido como uma forma de estetização operacional do mundo, uma razão performática

de entender a vida cotidiana, "depois do cálculo racional dos signos e das formas, a engenharia dos sentidos, o gerenciamento das emoções" (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 253-254). Assim, a partir de exercício investigativo, encontramos frestas para olhar a docência na lógica do *design*. *Design* como forma de oferecer situações às crianças visando à facilitação da aprendizagem; *design* como modo de dar visibilidade às aprendizagens infantis na escola; *design* como propósito de atuação; enfim, *design* como modo de praticar a vida docente na escola contemporânea. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a escola empresa; o cliente precisa ser satisfeito desde a tenra idade, e a docência *design* terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo que cada indivíduo consegue produzir.

A seguir, passamos a mostrar algumas recorrências na materialidade empírica dos referenciais italianos.

De forma bastante pontual, as expressões *design* e *designer* aparecem em três obras dos referenciais italianos, a saber: *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia* (2012), *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil* (2013) e *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (2016). Gandini (2012), ao mapear o papel do atelierista, narra como Isabella Meninno e Barbara Quinti, ambas atelieristas em Reggio Emilia, enxergam seu papel junto a crianças e professores. Na ocasião, Isabella diz que concluiu seus estudos em um ambiente bastante inovador de *design* em Milão e, assim, adquiriu capacidade de planejar e trocar metodologias de *design*, desenvolvendo-se como *designer* gráfica, documentando os processos das crianças (RINALDI, 2012, p. 116). Bárbara, por sua vez, sugere na entrevista que o adulto não se feche dentro da escola, mas que tenha diálogos com "pessoas que não seus professores, pessoas que venham do mundo do *design* ou das artes gráficas ou alguém que possa lhe dar uma chave contemporânea para ler o mundo em que nós, os pais e as crianças, vivemos" (GANDINI, 2012, p. 121). O foco desse debate parece-nos que estava centrado na formação do profissional que atua nos ateliês e que poderia qualificar seu trabalho e o dos demais adultos com as contribuições do *design*.

Posteriormente, Branzi (2013), ao trabalhar no projeto sobre ambientes e construir espaço relacional com flexibilidade para as crianças, aborda a relação entre *design* e didática, destacando que ambos "tentam alcançar transformações materiais e cíveis de grande escala, começando não pelos macrossistemas urbano e cultural, mas, sim, pela realidade dos microssiste-

mas, no nosso caso, pelas crianças e objetos do dia a dia" (BRANZI, 2013, p. 129). Assim, educadores e *designers* (didática e *design*) unem-se para enfrentar as questões atuais, uma vez que há uma marca didática secreta nos projetos de *design*, pois "sempre houve esforço para definir um novo modelo de ser humano; isto é, uma definição (também formal) da nova humanidade que a Modernidade estava no processo de construção" (BRANZI, 2013, p. 130).

A autora acredita que o *design* italiano está mais aberto ao redescobrimento e, antes de racional, contempla conhecimento simples, novo e democrático por não envolver um código estilístico preestabelecido. "Dentro do modelo italiano de modernidade, a pesquisa didática e o design desempenham um papel importante, e eu diria que o interesse internacional nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia é uma demonstração clara desse fato" (BRANZI, 2013, p. 131). Ela acredita que a infância esteve presente no *design* italiano do pós-guerra e que isso pode mostrar o quanto o *design* entra em oposição ao racionalismo, baseando-se na espontaneidade, simplicidade e na democracia, pois a criança é vista como oposição, reformismo, antiautoritarismo (BRANZI, 2013). Por vivermos num período de transição permanente e de crise interminável, que, portanto, não é transitório, pois a única certeza é a incerteza, a autora acredita que estamos numa *estação de design.* Ao ensinar para aprender, é preciso "colocar o *designer,* e não o *design*, no centro da didática. Isso quer dizer não contar com métodos infalíveis, mas tentar desenvolver em cada indivíduo as habilidades analíticas necessárias para compreender o mundo e as habilidades de criação para mudá-lo" (BRANZI, p. 133). Sob esse entendimento, *design* e o *designer* entram em ação para pensar os espaços das escolas, de modo a auxiliar na conexão com a nova visão de infância e criança competente. Assim, o *design* e os *designers* estariam a serviço da educação e da didática para pensar no desenvolvimento das habilidades das crianças.

Mas é na obra de 2016 que os termos *design* e *designer* são visibilizados de forma associada com a documentação pedagógica e com a atuação dos professores e crianças. Forman e Fyfe acreditam que a aprendizagem negociada – aquela em que o professor busca descobrir as crenças, suposições e teorias das crianças, formando uma comunidade de aprendizes com as crianças, os pais e demais professores – é definida pelos autores por meio de três componentes – *design*, discurso e documentação –, os quais dinamizam causas, efeitos e contraefeitos. De acordo com os autores:

> *Design: refere-se a qualquer atividade em que o designer (criança ou adulto) faça o registro de um plano ou solução pretendida*. Um desenho é um *design* se for feito com a intenção de orientar um futuro leitor na construção dos itens desenhados ou especificar uma sequência de ações. [...] Os *designs* podem ser feitos em muitas mídias: uma fonte de argila para guiar a construção de uma fonte com canos e mangueiras, um boneco de arame para indicar movimento de dança para ensinar a outros. Como o *design* será revisitado posteriormente para orientar as ações de outra pessoa, ele deve ser criado de modo a ser lido. Portanto, o *designer* deve considerar a clareza da representação, e não o seu realismo. [...] *O valor educacional do design flui a partir da atitude especial do designer, da construção de uma relação com o leitor, mesmo que seja ele mesmo ao revisitar o design* (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251, grifos nossos).

Como podemos perceber, o *design* é compreendido como uma atividade em que o *designer* traça um plano ou solução, utilizando algumas mídias. O *design*, assim, pode afetar e melhorar a documentação, que, ao ser revisitada, pode afetar e melhorar o discurso. O discurso documentado, por sua vez, pode afetar e melhorar a próxima sessão de *design,* sendo que ele muda e é mudado pelo *design* e pela documentação, ou seja, há um fluxo contínuo entre esses três componentes da aprendizagem negociada que não é simples nem unilateral. *O design ajuda os professores a planejarem atividades que virão a seguir* (FORMAN; FYFE, 2016, p. 252). Crianças e adultos podem ser *designers*, desde que produzam *designs* representativos, que os outros possam compreender. Um desenho, escultura de argila, criação tridimensional ou pintura podem ser exemplos de *design*, em que cada um poderá mostrar suas intenções. Poderíamos dizer, grosso modo, que um *design* auxilia o adulto a compreender aquilo que as crianças estão pensando, porém, tal compreensão somente é possível por meio da documentação, um processo de registro de desempenho ou de performance da criança. Como todos são ativos no processo de aprender, todos são potencialmente *designers*.

Sob essas condições, também é possível ver rastros da desejada revolução educacional focada no uso das tecnologias digitais, uma vez que se utilizam recursos digitais para mostrar as aprendizagens infantis; são registros que objetivam ser instantâneos como as tecnologias; registros que visam a capturar e publicizar o cotidiano vivenciado; registros que, mediante sua nova estética, seduzem, mexem com os sentimentos, com as emoções e com as sensibilizações do social; registros que acentuam a individualização, pois, mesmo mostrando as crianças em pequenos ou grandes grupos, é sempre do interesse e protagonismo individual que estamos falando. Desse modo, nossas análises permitem inferir que o uso das ferramentas tecnológicas proporciona rapidez e eficiência na comunicação dos registros. Adi-

ante, excertos sugerem a importância do uso de tecnologias na docência *design*, produzindo a inovação docente:

Quadro 1: Inovação docente e recursos tecnológicos

[...] os educadores precisam ser observadores perspicazes, atentos para as possibilidades de aprendizagem e ***portadores de câmeras fotográficas, câmeras de vídeo e gravadores de áudio, sempre "prontos"*** para captar estes momentos extraordinários (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 29, grifos nossos).

A tecnologia tem uma presença significativa no ateliê: ***um computador, com software gráfico e de criação de páginas, um scanner e uma impressora se tornaram ferramentas essenciais*** para o nosso estilo de trabalho**. *Os professores usam a tecnologia diariamente*** para processar vários documentos, como as conversas das crianças, cartas aos pais, fotografias tiradas com câmeras digitais e documentação que será colocada na parede da sala de aula. O computador do ateliê funciona como um servidor e pode ser acessado de outros computadores nas salas de aula. ***Isso aumentou a eficiência do nosso trabalho, pois os professores têm tempo durante o dia para trabalhar na documentação*** e podem acessar todos os seus arquivos de qualquer computador. O ateliê é um espaço que pode ajudar na produção da documentação, assim como nos levar para ***novas formas, como vídeo, tipos variados de livros e outros meios digitais*** (SCHWALL, 2012, p. 42, grifos nossos).

Para tornar o aprendizado das crianças visível, marcamos horários regulares para equipes de professores e grupos de equipes de professores trabalharem juntos no planejamento, refletirem sobre a experiência e produzirem a documentação. [...] Para promover parcerias com os pais, estabelecemos meios para a comunicação com os pais, incluindo ***jornais diários na porta de cada sala de aula e um boletim semanal a ser enviado para casa (hoje, são postados regularmente em nossa página na internet).*** Os jornais e o boletim melhoraram substancialmente com o passar dos anos, ***à medida que nos tornamos mais sofisticados com nossas câmeras digitais e programas de artes gráficas para Macintosh*** (CADWELL, 2012, p. 207-208. Grifos nossos).

São utilizadas várias formas de linguagem para dar visibilidade à investigação: ***transcrições de conversas das crianças, slides, fotografias e painéis na parede da seção e em toda a escola*****,** testemunhando o trabalho realizado pelas crianças nas várias fases do projeto, além de apresentações formais e informais voltadas a grupos de professores e pais (ZERO, 2014, p. 157. Grifos nossos).

> Com o crescente acesso a ferramentas tecnológicas como câmeras digitais, gravadores, ditafones e escâneres, nós podemos reunir evidências adicionais para apoiar e documentar nossas observações das crianças (LUFF, 2010, p. 206).
>
> Toda a documentação – ***as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias,*** para sermos capazes de ler e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando [...]. ***A câmera, o gravador, o projetor de slides, a máquina de escrever, a câmera de vídeo, o computador e a fotocopiadora são instrumentos absolutamente indispensáveis para o registro,*** para a compreensão, para o debate entre nós e, finalmente, para a preparação de documentos apropriados de nossa experiência (VECCHI, 1999, p. 131, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Os recursos tecnológicos ingressam na ação educativa com um poder indispensável, entrando como um testemunho, como uma confirmação daquilo que vem sendo produzido nas relações entre crianças e adultos no ambiente escolar. A fotografia, por exemplo, assim como a produção de vídeos, descreve e torna visível a aprendizagem das crianças na escola, pois ela captura o rosto, o olhar, a boca, os gestos, os movimentos de cada criança. Parece-nos que a minúcia de um detalhe precisa ser capturada, de modo a não escapar nada; portanto, quanto mais recursos para tal empreendimento, mais sucesso o adulto terá ao documentar a aprendizagem da criança.

Notamos que o uso dos recursos tecnológicos marca a confirmação de um ideal para a qualificação das escolas (que muitos estudiosos, especialmente economistas e administradores, acreditam ser a salvação da crise educacional), e o imperativo da inovação tecnológica entra no meio educacional com a garantia de rapidez, flexibilização, produção, espetacularização da vida, publicização de resultados, definindo as competências do que é ser um bom professor. Observamos, então, a mobilização da estratégia da inovação, anunciada na pesquisa de Horn (2017), a qual aciona uma docência *design*. Na inovação docente, o que conta é mostrar, quase diariamente, os avanços, as aprendizagens, conquistas, novas aquisições das crianças – "a escola se torna o lugar de visibilidade total" (AUGUSTO, 2015, p. 21). Vale recorrer também às ideias de Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192)

quando nos mostram a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo e o deslocamento de ênfase da fábrica, "uma instituição de (re)produção de mercadorias", para a empresa, "uma instituição de inovação", onde "o longo prazo já não parece fazer sentido. Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193). O que importa agora "é a satisfação imediata dos desejos, que, tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Tais argumentos permitem-nos analisar que há uma sedução estética na produção da documentação e um empenho docente na utilização dos recursos tecnológicos. De forma simplificada, poderíamos pensar aqui que, enquanto docentes, priorizamos tempo para algumas questões e diminuímos tempo de outras tantas atividades escolares. Não se trata do abandono dos compromissos pedagógicos com o ensino, mas de uma centralidade na criança, em seus próprios processos de aprendizagem e na publicização sistemática de suas conquistas. O ensino passa a ser acionado conforme a leitura realizada pelo *design* de cada indivíduo e com o objetivo de facilitar aprendizagens, o que mostra a face de flexibilização e de interpelação pela lógica da escola-empresa – atender sempre bem e facilitar a vida dos clientes.

Em relação à centralidade na criança e em seus processos de aprendizagem, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 2: Descentralização docente e centralização da criança no processo educativo

O professor deve concentrar-se "**mais na** ***organização das oportunidades que na ânsia de perseguir resultados*** e mantendo, em seu próprio trabalho, o prazer com o espanto e com a maravilha" (FORTUNATI, 2009, p. 43, grifos nossos).
[...] menos que executor de esquemas operacionais predeterminados, ***o adulto tem que se destacar por suas funções de mediação*** das relações construtivas entre os elementos da situação em que se acha mergulhado junto às crianças (FORTUNATI, 2009, p. 80, grifos nossos).
As crianças não são obrigadas a fazer alguma coisa, são convidadas a fazer, se recusarem uma atividade, outras lhes serão oferecidas. Porém, os professores têm o cuidado para que as crianças não se fixem num único tipo de atividade para que não desenvolvam monomanias (RABITTI, 1999, p. 154, grifos nossos).
[...] **as crianças se orientam com suas próprias bússolas**, sempre capazes de selecionar e de multiplicar as opções (FORTUNATI, 2009, p. 153).

> [...] ***Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas.*** [...] Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher (MALAGUZZI, 1999, p. 83, grifos nossos).
>
> ***É óbvio que entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira.*** Não é o caso de desprezarmos o ensino, mas declaramos: "*Coloque-se de lado por um momento* e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ***ensine de um modo diferente de antes***" (MALAGUZZI, 1999, p. 93, grifos nossos).
>
> Uma das tarefas primordiais do educador e, portanto, da escola é ajudar o grupo de crianças e cada uma delas individualmente **a *aprender a aprender***, estimulando sua predisposição natural para os relacionamentos e a consequente coconstrução do conhecimento (RINALDI, 2012, p. 229, grifos nossos).
>
> [...] mudar a ação da escola *de ensinar para aprender* [...] e favorecer a ação construtiva e colaborativa das crianças e a presença do ***educador como ajudante que está sempre disponível para elas, mas sem ser opressivo ou intrusivo***. (RINALDI, 2012, p. 182, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Ao conceder centralidade às crianças no processo pedagógico e deixá-las livres para escolher ações, tarefas, atividades, de acordo com seus próprios interesses e dentre várias oportunidades ofertadas pelo professor, a docência reconfigura-se nas funções de gerenciar tais oportunidades. O professor irá criar condições no espaço físico para que as crianças possam livremente fazer suas escolhas.

Outras pesquisas e estudos vêm mostrando os deslocamentos na docência contemporânea e a centralidade no indivíduo aluno não só na Educação Infantil. Silva (2011), ao estudar as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil no período de 1996 a 2012, já destaca a fabricação de uma docência inovadora, atrelada à inovação, à competitividade e ao desenvolvimento econômico, em que os alunos são incitados a customizar seu próprio currículo, na busca pela formação de jovens empreendedores e protagonistas, fragilizando-se o ensino dos conhecimentos escolares em sua dimensão objetiva. Grimberg (2015) assinala que a formação docente con-

vida os professores a serem *coaches* da aprendizagem de seus alunos, e as expressões *gestão por resultados*, *counselling* e *gestão da aula e da aprendizagem* estão difundidas em jornais, folhetos, revistas e programas televisivos. A autora aponta que os professores são convidados a trabalhar a autoestima dos alunos, suas emoções, suas capacidades afetivas, sua interioridade. Ela relaciona a formação docente ao procedimentalismo, no qual o professor é um distribuidor de tarefas a serem cumpridas pelos alunos. Garcia (2015), ao apontar estudos sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura e a formação docente inicial no Brasil desde 1990, salienta que há uma racionalidade prática e instrumental na construção de uma docência flexível e atenta à diversidade dos alunos, reduzindo o professor a "um especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional, apontando, paradoxalmente, a desintelectualização dos currículos e para a desprofissionalização desses professores" (p. 57).

Diante de tal contexto, percebemos que a docência vem esmaecendo o seu compromisso com o ensino e a responsabilidade perante o conhecimento escolar, passando a fabricar outras subjetividades docentes. Na materialidade analisada, também foi possível perceber novas posições para os sujeitos docentes na Educação Infantil muito mais voltadas ao *design* de suas ações. Parece-nos que, atualmente, ao não se omitir a importância de um professor que compreenda o desenvolvimento infantil, que planeje situações significativas, que estude os conteúdos necessários, se valoriza mais aquele que sabe fazer tudo isso, partindo de um olhar atento às crianças, àquilo que elas dizem; trata-se de alguém que, mediante uma escuta sensível, consegue organizar um currículo centrado nas escolhas, preferências e interesses infantis. Importante ressaltar que não se trata da exclusão do ensino, mas de uma ênfase em determinados modos de ser professor, em detrimento de outros. Outras formas de ser professor surgem, de maneira a combinar com a criança protagonista. Na pesquisa de Horn (2017), tal estratégia foi denominada como "gerenciamento de oportunidades", na qual o professor da Educação Infantil, antes de tomar o ensino como foco de sua atuação docente, prioriza a organização das condições do ambiente e a oferta de oportunidades para que as crianças se desenvolvam livremente, fazendo escolhas e com o mínimo de interferência dos adultos.

Ao mostrarmos as duas estratégias em funcionamento nos referenciais da documentação, nosso objetivo foi tornar visível como a docência *design* é uma produção de nosso tempo. Conseguimos visualizá-la nos referenciais

da documentação pedagógica, mas ela também pode ser encontrada em outros materiais e outros níveis de ensino. Embora as pedagogias que a constituem possam ser descritas como pedagogias ativas, com certeza não são as mesmas que a Escola Nova da década de 1930 sugeria ao esmaecer o professor do centro do processo. Hoje vemos essas pedagogias ativas mobilizadas pela gestão, pelo empreendedorismo, pelos mais diversos tipos de tecnologias e metodologias que procuram distanciar-se da tradição pedagógica.

A docência na Educação Infantil

Diante do exposto até aqui, acreditamos que a documentação pedagógica, ao ser concebida como uma possibilidade de registro mais justa e sem julgamentos de avaliação, por contemplar ações centradas naquilo que as crianças produzem na escola a partir de seus próprios interesses, coloca em ação estratégias mais refinadas e alargadas de registro que capturam particularidades individuais dos sujeitos infantis. Na medida em que se acredita que a documentação pedagógica é uma possibilidade de dar visibilidade às aprendizagens infantis, estamos mobilizando estratégias mais refinadas e sutis que produzem uma docência *design.*

Por tudo isso, pensamos ter ficado claro que a docência que analisamos, produzida pela documentação pedagógica na Educação Infantil, dá ao ensino outra posição e reconfiguração. Colocando-se o professor numa nova posição de sujeito, o ensino acontecerá no mínimo de forma muito diferenciada, e seu esmaecimento fica visível em grande parte da literatura examinada, tal como anunciado por Malaguzzi: "[Os professores] Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas" (MALAGUZZI, 1999, p. 83). Essa é uma posição *designer*, interessada em cultivar nas crianças a aprendizagem por si mesmas, motivadas pelos próprios interesses infantis. Trata-se de uma mudança de ênfase, investida numa docência *design,* uma docência produzida e adequada a este tempo que vivemos. Ao fortalecer a centralidade do processo educacional na escolha de oportunidades de aprendizagem feita pela criança desde tenra idade, pelas estratégias de gerenciamento de oportunidades e inovação, essa docência consegue desenvolver novas regulações de subjetividades infantis e docentes.

Endossando o compromisso da docência na Educação Infantil, não queremos excluir a documentação pedagógica como registro das aprendizagens, nem o *design* como uma possibilidade de interface com a educação,

mas pensar no que esses registros produzem nas crianças e nos professores do nosso tempo. A docência *design*, ao afinar-se com a gestão e com o *design*, pode tornar o professor um gerente de oportunidades e um projetista de aulas, o que pode fazer da escola e das salas de aula um espaço para o neoliberalismo proliferar. O que defendemos é que a documentação não seja colocada em um altar como a única e melhor forma de registro das aprendizagens infantis e que, quando utilizada, seja ao menos precedida dos seguintes questionamentos: a) quem é a criança que está na sala de aula? b) como essa criança está integrando o grupo? c) o que ela pode aprender por si mesma, ela consegue partilhar com o grupo? d) quais as condições da escola para desenvolver a documentação pedagógica sem tirar a responsabilidade do professor pelo ensino e pela educação e centrar-se na visibilidade e estetização das atividades? e) quando a atividade registrada pode significar aprendizagem? f) as tecnologias potencializam a relação com o sujeito infantil ou tiram espaço de escuta e intervenção pedagógica qualificada com a criança? g) o ensino do professor é registrado ou acontece apenas pelos registros das aprendizagens dos alunos? Parece-nos que tais questões colocam a documentação e o *design* em outro patamar para o profissional que educa e ensina as crianças de nosso tempo. Cabe a ele fazer as escolhas para a sua docência e a produção das aprendizagens infantis.

Nossa intenção é deslocar tais questões do plano natural, para então analisar as práticas de registro a partir das racionalidades política e pedagógica. Tal como afirma Carvalho (2016, p.15), "se a educação também é uma arte de governar, a crítica, nesse caso, é uma capacidade de impor limites aos excessos de governo". É essa crítica, ou a crítica radical, a hipercrítica (VEIGA-NETO, 2011), que procuramos movimentar neste empreendimento investigativo.

Referências

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 11-24. (Coleção Estudos Foucaultianos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**,** Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 129-135.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma Pedagogia da redenção**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: P&A, 2002.

CADWELL, Ashley. Padrões pedagógicos. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 196-214.

CARVALHO, Alexandre Filorde de. A função do educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU Ideias**. São Leopoldo, ano 14, n. 244, v. 14, 2016.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

FABRIS, Elí T. Henn. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2012-2016).** São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí T. Henn. **Relação universidade e escola:** processos de formação e exercício da docência na escola pública (2015-2018). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. [Projeto de Pesquisa].

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2007.

FONTENELLE, Isleide. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **RAE**, São Paulo, n.1, p.100-108, 2012.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 249-272.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. **A Abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Itália: Edizioni ETS, 2014.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2012.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 75-90.

GANDINI, Lella. A evolução do ateliê: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 153-165.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 01, p. 57-67, jan./abr. 2015.

GRIMBERG, Silvia. Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 01, p. 22-33, jan./abr. 2015.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação Pedagógica:** a produção da criança protagonista e do professor *designer.* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2017.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da Infância Brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun., p. 76-111, 2013.

LUFF, Paulette. Observações escritas ou caminhadas pelo parque? Documentando as experiências das crianças. In: MOYLES, Janete (org.). **Fundamentos da Educação Infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 205-216.

MALAGUZZI, Lóris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999, p. 59-104.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Ó, Jorge Ramos do. A criança problema e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960):** estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: EDUCA, 2009, p. 15-154.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 175-194. (Coleção Estudos Foucaultianos).

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuco; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** Uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 19, n. 58, p. 561-584, jul./set. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 87-201, maio/ago. 2009.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 31-47.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. Tese (Doutorado em Educação), 2011.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999, p. 129-135.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo:** conhecimento e avaliação – divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre o professor e o aluno. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Editora Phorte, 2014.

CAPÍTULO 3

Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada

Maria Cláudia Dal'Igna
Renata Porcher Scherer
Jonathan Vicente da Silva

A educação deve ser customizada. As professoras[1] precisam atuar como tutoras que facilitam as aprendizagens. Assim, alunas e alunos terão suas necessidades individuais atendidas para obter sucesso na sociedade. Porém, o que acontece com a docência quando professores da escola começam a agir desse modo? Será que isso muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Quando as professoras pensam sobre a docência, o que é que pensam?

Nas últimas décadas, as pressões para o ajuste às normas do mercado têm criado programas de formação inicial e continuada de docentes e programas de reestruturação curricular gerencialistas. Podemos perceber um fortalecimento e uma ampliação de projetos educativos que têm como foco a individualização dos processos formativos dos estudantes. Essa produção de uma educação customizada foi examinada por Roberto Dias da Silva[2] (2014), que, ao realizar uma pesquisa tendo como base os currículos escolares para o ensino médio no sul do país, mapeia a constituição de "dispositivos de customização curricular". De acordo com o autor, nesse processo, os próprios estudantes são acionados e responsabilizados ao serem chamados para definir seus percursos formativos a partir de seus interesses e suas condições socioculturais.

---

[1] Ao longo deste trabalho vamos alternando o uso dos termos professor e professora, aluno e aluna, como forma de marcar a distinção de gênero. Importa explicar que essa opção é política e decorre de nossa aproximação com o campo dos Estudos de Gênero.

[2] Desde a mesma perspectiva apresentada na nota 4, adotamos o uso de nome e sobrenome do(a) autor(a) quando este(a) é citado(a) pela primeira vez no corpo do texto, como forma de dar maior visibilidade a homens e mulheres a quem nos referimos.

Ao mesmo tempo, os docentes, ao serem interpelados pelo discurso pedagógico contemporâneo a organizarem sua prática por meio da tutoria de seus alunos e suas alunas, vão precisar acionar novas competências. Tais competências estariam relacionadas com o que Sylvio Gadelha Costa (2009) tem descrito como "cultura de empreendedorismo", que busca produzir indivíduos-microempresa, verdadeiros empreendedores, capazes de assumir em sua constituição características como: proatividade, polivalência, inovação, senso de oportunidade e capacidade de provocar mudanças e de adaptar-se a elas.

O objetivo deste texto é examinar alguns dos modos pelos quais a docência contemporânea é produzida em tempos de educação customizada. Sustentaremos que o fortalecimento de uma educação customizada e de uma cultura de empreendedorismo tem produzido uma *Docência S/A*, em que professoras e professores são convocados(as) a conduzir sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado.

Apoiando-nos em dois campos teóricos – Estudos Foucaultianos e Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas –, discutimos as possibilidades que a articulação da Teoria do Capital Humano e do conceito-ferramenta gênero oferece em termos teóricos e metodológicos, especialmente para examinar os processos de objetivação e subjetivação docente. Ao descrevermos como essa docência tem se constituído, mostramos que, para atender às necessidades individuais, professoras e professores vêm se transformando em sujeitos-microempresa – empreendedores –, que precisam ser cada vez mais flexíveis. Ao mesmo tempo, argumentamos que, ao lançarmos um olhar de gênero sobre tal constituição, mapeamos um processo de generificação da docência contemporânea, em que diferentes competências tácitas são acionadas por professoras e professores na constituição do seu trabalho docente.

Utilizaremos como material empírico para desenvolver a analítica deste texto duas revistas pedagógicas brasileiras: *Nova Escola* e *Pátio*. Tal escolha deve-se a três motivos: primeiro, por serem revistas com distribuição gratuita para a rede pública de ensino brasileira, tendo um grande alcance em todo o território nacional e constituindo-se como materiais de referência para professoras, gestoras e escolas pensarem as temáticas educacionais; segundo, porque outras pesquisas[3] desenvolvidas com estes arte-

[3] Aqui, a título de exemplo, destacamos algumas pesquisas que usaram como material empírico as revistas *Nova Escola* e *Pátio*. Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Hessel Silveira (1998) analisaram as regularidades enunciativas da revista *Nova Escola* e a construção de uma narrati-

fatos chamados pedagógicos, mostram que essas revistas, ao proporem-se a discutir questões como a docência, foco deste trabalho, além de descreverem os significados já existentes para essa temática, têm participado da produção de seus significados na sociedade contemporânea; terceiro, por serem encontradas nessas publicações discussões de maior recorrência, relevância e qualidade acerca do tema que aqui discutimos.

Analisaremos, para este texto, duas edições da revista *Nova Escola*: uma publicada no ano de 2006, com a chamada: *Em busca da qualidade na Educação*, e outra publicada no ano de 2012, com o título: *Turma heterogênea*, tendo como matéria de capa a chamada: *Cada um é um! E agora?*. Também consideraremos quatro edições da revista *Pátio*: uma publicada no ano de 2005: *Aprendizagem para todos*; uma de 2009: *A escola flexíve*l; outra do ano de 2010: *Educação Customizada*; e ainda uma do ano de 2016: *Uma escola customizada é possível?*.[4]

O texto encontra-se organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos um diagnóstico das diferentes formas como a cultura do empreendedorismo e a racionalidade neoliberal têm atuado na constituição de uma docência – Docência S/A. Na segunda, ao operarmos com o conceito de gênero para a análise do material empírico, identificamos e analisamos o processo de constituição de uma Docência S/A flexível e generificada.

---

va que materializa uma identidade feminina particular como se fosse universal. O estudo de Norma Marzola (2004) investigou os significados de alfabetização presentes em alguns exemplares selecionados da revista *Nova Escola*. Cristianne Famer Rocha (2004) examinou o modo como a revista *Nova Escola* constitui identidades de espaço escolar mediante textos e imagens. A pesquisa de Fernanda Romanezi da Silveira (2006) analisou as capas da revista *Nova Escola* de 1986 a 2004, observando se há continuidade, rupturas e mudanças significativas na linguagem visual, tipográfica e verbal. Claudio José de Oliveira (2006) examinou a revista *Nova Escola* no período de 1997 a 2005, entendendo-a como um dispositivo de formação de professores articulado a políticas educacionais, em especial, aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vivian Heinle (2008) investigou as representações de inclusão produzidas e veiculadas na revista *Nova Escola* entre os anos de 2003 e 2007.

[4] As análises aqui desenvolvidas estão articuladas a uma pesquisa de mestrado e a um projeto de pesquisa mais abrangente: "'Cada um aprende de um jeito': das adaptações às flexibilizações curriculares" (SCHERER, 2015) e "Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga" (DAL'IGNA, 2017a). Ambas as pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, no âmbito da Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas", e estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa Interinstitucional em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI).

Docência, Teoria do Capital Humano e Cultura do Empreendedorismo: um diagnóstico do presente

Neste trabalho, assumimos uma compreensão de neoliberalismo a partir das análises realizadas por Michel Foucault, especialmente no curso "Nascimento da Biopolítica" (1978-1979) (FOUCAULT, 2008). A Teoria do Capital Humano[5] é um dos métodos utilizados pelo autor para examinar, nesse curso, um conjunto de práticas de governamento produzidas no contexto de determinadas racionalidades políticas, com base nos temas do liberalismo e do neoliberalimo, sobretudo em suas versões alemã e norte-americana. As análises desenvolvidas por Foucault (2008) permitem-nos compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que produz um modo de ver as coisas, uma maneira de entender as relações sociais e os comportamentos dos indivíduos. Há um deslocamento importante nessa compreensão que possibilita entender o mercado como princípio de inteligibilidade para interpretar as relações sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo.

Com essa análise, o autor (2008) também nos convida a pensar que o neoliberalismo inaugura uma nova lógica de operacionalização das instituições e, mais que isso, dos indivíduos. A lógica neoliberal transforma todas as instituições em empresas, como, por exemplo, as escolas, as universidades e os hospitais. Tudo passa a ser pensado a partir da racionalidade da empresa e do mercado. E, como nos mostra Foucault (2008), não serão só as instituições que internalizarão essa lógica, mas também essa forma de governamentalidade neoliberal americana estará implicada com a emergência do *homo oeconomicus*, que se constituirá como o sujeito que aceita a realidade, que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio e que obedece ao seu interesse. Assim, em um contexto de neoliberalismo, os sujeitos passam a pensar a si mesmos a partir da lógica da empresa, e suas relações passam a ser estabelecidas pelo cálculo do investimento e do lucro.

---

[5] Não pretendemos analisar neste texto a Teoria do Capital Humano em si mesma. Sabe-se que, a partir da década de 1960, Theodore William Schultz, em seu livro intitulado *O valor econômico da Educação*, publicado em 1962, formula reflexões importantes para a compreensão do conceito de capital humano. Desse modo, a escolarização começa a ser vista como um processo importante para a formação do capital humano. Schultz (1973) mostra que, "ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar" (p. 33). Este investimento, segundo o autor, pode permitir aumentar a produtividade do trabalhador em termos econômicos e também sociais.

Gadelha (2009), ao examinar as conexões entre governamentalidade neoliberal e educação a partir de Michel Foucault, problematiza a difusão e os efeitos da Teoria do Capital Humano, por meio do que ele nomeia de "Cultura do Empreendedorismo". Seguindo a argumentação do autor, é possível analisar o trabalho sob dois pontos de vista: do capital e da renda. Essa análise é produzida da perspectiva do trabalhador, focalizando a relação custo-benefício e a estreita conexão entre sujeito e capital. Nesses termos, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele(a) que a exerce.

Nas palavras de Foucault (2008), trata-se de

> [...] uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. [...] Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresa (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Dessa perspectiva, é possível pensar na ênfase que será atribuída à relação entre o sujeito/trabalhador docente e suas competências para exercer a docência. O comportamento humano ou, ainda, a subjetividade torna-se objeto da economia política, de uma racionalidade que investe no sistema sujeito-competência para produzir um docente capaz de: ver a si mesmo como um capital ou como uma microempresa; avaliar o impacto produzido por suas ações; investir em si mesmo para manter-se ativo, incluído no jogo econômico.

Assim, ao usarmos o termo "Docência S/A" para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, desejamos ressaltar que o professor e a professora são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo, como microempresas, como "sujeitos-microempresas". E será justamente por essa transmutação que não poderemos mais resumir a lógica econômica a partir da produção, e os processos econômicos contemporâneos passariam a concentrar-se "nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano" (GADELHA, 2009, p. 150).

No Brasil, o modelo de Sociedade Anônima – S/A é regulado pela "lei das sociedades por ações", de 1976, e é caracterizado por ter o capital financeiro dividido por ações. Ao examinar algumas mudanças ocorridas

no capitalismo, Daniel Bell (1977) descreve as sociedades anônimas como "[...] instituições que visam à economia; mas, para os seus membros, elas são também maneiras de viver" (p. 323). As sociedades anônimas devem ser, "[...] além disso, um modo de vida satisfatório para os seus membros" (BELL, 1977, p. 324). Portanto, tais instituições já não podem constituir-se como um instrumento para satisfazer um único objetivo, que poderia ser o fornecimento de bens e serviços.

Analisar a docência contemporânea nos termos da sociedade anônima implica, pois, descrever a Docência S/A como um modo de vida, em que docentes devem assumir-se como acionistas do seu próprio trabalho que buscam produzir e acumular capital humano, investindo em sua qualificação profissional e, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade por seus possíveis sucessos ou fracassos. Partilhando das análises de Bell, marcamos que a docência, frente às novas configurações do capitalismo contemporâneo, toma os regimes empresariais como modos de conduta, assumindo como condições de vida "o individualismo, a racionalidade, a perfeita informação e a opção racional" (BELL, 1977, p. 338). Tais condições parecem produzir uma nova forma de conduzir o trabalho docente.

Seguindo, ainda, os rastros da análise proposta por Foucault (2008), pode-se pensar que a Docente S/A agirá como o *homo oeconomicus*. Se, na lógica neoliberal, o *homo oeconomicus* será fator estratégico para a constituição, o fortalecimento e a operacionalidade do pensamento neoliberal, parece-nos que, no campo da docência, a profissional Docente S/A será aquela que agirá como motor para o fortalecimento do pensamento pedagógico contemporâneo, o qual terá como centralidade os processos de aprendizagem e a produção de percursos formativos cada vez mais individualizados. Dizendo de outro modo, a Docente S/A será fator estratégico para a produção de uma educação customizada.

Gênero e Docência: uma articulação produtiva

Muitas teóricas feministas têm chamado atenção para o fato de que *o conceito de gênero*, desde sua formulação e emergência no âmbito do movimento feminista, tem sido entendido a partir de diferentes posições teóricas, o que possibilita uma ampla gama de usos – seja como categoria analítica, seja como simples referência para marcar as diferenças entre os sexos. Além disso, sua adoção foi (é) alvo de polêmicos debates devido às suas

implicações políticas para a luta feminista, pautada inicialmente no sujeito "mulher", gerando ainda discussões sobre a necessidade (ou não) de problematizar as noções biologicistas de corpo e sexo.[6]

A articulação entre os estudos feministas e o pós-estruturalismo possibilita ressignificar e complexificar o conceito de gênero. Como afirma Dagmar Meyer (2012), estudiosas feministas pós-estruturalistas, como Joan Scott (1995), Linda Nicholson (2000) e Guacira Louro (2011), têm problematizado as noções de corpo, de sexo e de sexualidade, e esse exercício tem produzido mudanças epistemológicas importantes no campo dos estudos feministas.

Com base no exercício empreendido por Meyer (2012) sobre algumas possibilidades de utilizar gênero como conceito-ferramenta, destacamos aqui quatro implicações do uso desse conceito que são eleitas e desenvolvidas pela autora.

Primeiro: a articulação intrínseca entre gênero e educação permite rejeitar e problematizar noções essencialistas e universais de homem/mulher e de docência. Operando com esse pressuposto, é possível argumentar que, no interior de diferentes processos educativos, os indivíduos são transformados em – aprendem a reconhecer-se como – mulheres e homens, professoras e professores.

Segundo: tomar o conceito de gênero como um elemento organizador da cultura possibilita examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social. Sob essa perspectiva, abandona-se o entendimento de que gênero se refere apenas à construção social de papéis e funções masculinos e femininos. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, as quais são constituídas pelos – e constituintes dos – gêneros. Esse desdobramento permite compreender que gênero atravessa e dimensiona os processos de exercício do trabalho docente, bem como possibilita distinguir as ações direcionadas a mulheres e homens daquelas que focalizam a "mulher-professora" e o "homem-professor".[7]

---

[6] Ver, por exemplo, Linda Nicholson (2000) e Silvana Mariano (2005).

[7] Utilizamos aqui, de forma intencional, termos como "mulher-professora", e não somente "professora", para distinguir o sujeito "mulher" do sujeito "docente". Sustentamos o uso desse termo com base na pesquisa desenvolvida por uma de nós (DAL'IGNA, 2017a), que buscou problematizar noções essencialistas que definem e apresentam a docência como um instinto ou destino natural da mulher, bem como examinar as práticas sociais implicadas na constituição de uma "docência generificada".

Terceiro: o caráter relacional do conceito de gênero possibilita a análise de formas de condução da conduta de homens-acadêmicos-professores e mulheres-acadêmicas-professoras, atentando para o pressuposto de que o feminino e o masculino e, com isso, também o exercício da docência – ser professor e ser professora – são construções relacionais e interdependentes.

Quarto: articulando-se gênero e poder, será importante examinar as redes de poder envolvidas no processo de diferenciação que permite classificar, hierarquizar e posicionar sujeitos. Isso implica também levar em conta que as identidades masculinas docentes e femininas docentes são produzidas e transformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar, ainda, que a identidade profissional docente é resultado de processos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos. Importa compreender também como a questão do gênero produz: (a) as formas como docentes exercem seu trabalho nas instituições de ensino; (b) a maneira como cada um(a) se sente e se diz mulher-professora e homem-professor.

Gênero e flexibilidade: um passo adiante para analisar a Docência S/A

> *O professor flexível não mais é alguém arrebatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo – na medida que a demanda exija* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 146).

Como aponta a epígrafe escolhida para abrir esta seção, o professor flexível não é mais alguém arrebatado pela matéria que ensina, mas um profissional que organiza o seu trabalho a partir da demanda do mercado. Importa, então, problematizar as diferentes condições de possibilidade para a configuração do que chamamos de Docência S/A. A hipótese que trabalharemos é que, com a centralidade dos processos de customização dos percursos formativos das estudantes, a centralidade da aprendizagem e o esmaecimento do ensino, o trabalho docente precisa constituir-se de forma cada vez mais flexível. Também mostraremos que é possível descrever um processo de generificação da docência contemporânea pautado pela exigência de "novas" competências tácitas – a constituição de uma "Docência S/A generificada". Assim, torna-se possível examinar os processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero, problematizando-se como

elas são fabricadas nas instituições e práticas sociais, que, como dissemos, são constituídas pelos gêneros e também os constituem.

Michael Apple (1995), ao analisar as estratégias de controle sobre o currículo escolar, mostra que tal controle tem operado na constituição de três processos sobre o trabalho docente: desqualificação, requalificação e intensificação. A *desqualificação*, no âmbito da educação, seria o processo pelo qual professoras e professores têm suas atribuições redefinidas. Nesse processo, os procedimentos para atingir os resultados são definidos por quem controla o processo de trabalho. Outro efeito da desqualificação é que ela produz uma perda considerável na autonomia do trabalho docente. A *requalificação* ocorreria juntamente com o processo de desqualificação, de modo que as professoras precisariam desfazer-se de determinadas competências que não são mais consideradas necessárias, para adquirirem novas competências que agora lhes serão exigidas. Por fim, juntamente com esses dois processos, teríamos a *intensificação* do trabalho docente, que ocorrerá por meio de novos afazeres relacionados à execução do trabalho em si. Aqui estariam atribuições de cunho mais burocrático, que acabariam por intensificar o trabalho, como preenchimento de tabelas em *softwares* específicos, controlando-se as atividades desenvolvidas e o rendimento dos alunos, entre outros dados que podem ser exigidos. Assim, a intensificação do trabalho docente pode ser relacionada também com um maior controle desse trabalho.

Essa "nova composição do trabalho" é examinada por Giuseppe Cocco (2015)[8]. O autor mostra que, na contemporaneidade, nossa relação com as questões do trabalho e do emprego vão modificar-se. Segundo Cocco (2015), para trabalhar hoje, é preciso "ser empregável", o que significa que você deverá apresentar, além dos requisitos profissionais, características como: mobilidade, flexibilidade e conectividade.

Ainda conforme as análises do autor, essa necessidade de constituirmo-nos como empregáveis tem produzido um aumento da precariedade do mundo do trabalho, exigindo cada vez mais que, para tornarmo-nos em-

[8] Trata-se do programa Café Filosófico intitulado "A nova composição do trabalho com Giuseppe Cocco", exibido pela TV Cultura em 19/04/2015. "Neste Café Filosófico, o cientista político Giuseppe Cocco fala desta nova composição do trabalho e analisa as manifestações de junho de 2013 e os chamados 'rolezinhos' a partir de uma relação que estabelece com as transformações do mundo do trabalho. Sua análise ainda toca no tema da 'nova classe média' brasileira, que é outra decorrência dessas mudanças". Informações obtidas na página do Café Filosófico: <http://tvcultura.com.br/videos/55952_nova-composicao-do-trabalho-giuseppe-cocco.html>. Acesso em: 25 out. 2015.

pregáveis, passemos a consumir serviços tidos como essenciais para podermos manter as características exigidas pelo mercado. Trata-se de um fenômeno denominado como "financeirização do trabalho", que opera na oposição, pois, com as relações de trabalho cada vez mais precarizadas e a necessidade de investirmos cada vez mais para tornarmo-nos empregáveis, entramos em uma relação de débito e crédito.

Sob essa perspectiva, desejamos evidenciar que a fabricação de novas formas de ser docente na contemporaneidade parecem ter relação com essa nova composição do trabalho. Como mostraremos nas análises empreendidas a seguir, o trabalho docente, ao transformar-se dentro dessa nova composição do trabalho, torna-se cada vez mais precário e flexível.

Iniciamos nossas análises com dois excertos da revista *Pátio* (um de 2010 e outro de 2005). No primeiro, tem-se a descrição de uma sociedade da aprendizagem, onde todos devem estar envolvido com o ato de aprender, e tal aprendizagem precisa estar em constante modificação, acompanhando as demandas da sociedade contemporânea. No segundo, o professor é posicionado como um facilitador de aprendizagens que terá como função principal organizar o ambiente, os recursos e as condições procedimentais para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagens:

> Ele chega inclusive a dizer que estamos vivendo na sociedade da aprendizagem, uma vez que, em maior ou menor escala, estamos todos envolvidos em aprender: a demanda por diferentes e contínuas aprendizagens é uma marca da nossa sociedade. Há uma demanda de novos conhecimentos colocada por uma sociedade que velozmente se modifica.

Fonte: PÁTIO, n. 55, out. 2010, p. 12.

> O professor é facilitador da aprendizagem, e não fonte de conhecimento. Os professores são organizadores do ambiente em sala de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições procedimentais e práticas de aprendizagem.

Fonte: PÁTIO, n. 32, nov. 2004/jan. 2005, p. 16.

O que gostaríamos de marcar ao analisarmos os excertos destacados anteriormente e o diagnóstico que apresentamos neste texto é que, se ao mesmo tempo o professor é responsabilizado individualmente pela sua formação para atuar com a diversidade de alunos que poderá receber e para

produzir percursos customizados para cada um deles, ele não deverá ser descrito como aquele que detém o conhecimento, e, sim, como aquele que facilita aprendizagens. Entretanto, ao mesmo tempo em que as reportagens destacam a importância da professora no processo de aprendizagem, ao posicioná-la como uma facilitadora, contribuem para enfraquecer a função docente. Isso nos parece ser uma ambiguidade: por um lado, o professor é responsável pelo sucesso escolar, pois todos aprendem, cada um do seu jeito; por outro lado, o professor não é considerado responsável pelo ensino, mas, sim, um *facilitador* ou *organizador de estímulos* que cria condições para que cada aluno aprenda de forma independente. Bernardete Gatti (2011), discorrendo sobre a formação dos docentes, alerta para uma problemática importante e relacionada com essa discussão:

> É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação em termos de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico (GATTI, 2011, p. 158).

Ao longo do texto, a autora demonstra como a relação *teorias de ensino versus teorias de aprendizagem* produz efeitos no processo de formação de professores. Conforme Gatti (2011), as teorias de ensino deveriam ter um papel central na formação de professores, mas têm sido pouco trabalhadas. De acordo com Gert Biesta (2013), podemos observar, nas últimas duas décadas, uma ascensão do conceito de aprendizagem e um declínio do ensino. Nas palavras do autor, "ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem" (BIESTA, 2013, p. 32).

Ainda conforme Gatti (2011), as teorias pedagógicas propuseram a eliminação do "e" entre as palavras *ensino* e *aprendizagem* e substituíram-no pelo hífen, suprimindo algumas características importantes de cada um desses processos. Mesmo que esses processos estejam intrinsecamente relacionados, eles têm características distintas. Afinal, podemos questionar: sempre que o professor ensina, o aluno aprende? E, toda vez que alguém aprende algo, necessariamente alguém precisou ensiná-lo?

Da mesma forma, ao voltarem-se apenas para os processos de aprendizagem, as revistas pedagógicas analisadas acabam contribuindo para a ascensão da aprendizagem, em detrimento do ensino, que é uma função docente elementar. O ambiente, os estímulos e os recursos parecem ser suficientes para que a aluna aprenda.

Biesta (2013) afirma que um dos principais problemas da nova linguagem da aprendizagem é que ela favorece a compreensão do processo de educação como uma transação econômica, exigindo um processo em que: (1) o aprendente é visto como consumidor; (2) o professor e a escola são vistos como provedores, aqueles que existem para satisfazer uma necessidade; (3) a educação se torna uma mercadoria. Essa lógica da educação como uma mercadoria a ser entregue e a ser consumida pelo aprendente é a lógica que oferece condições para que a flexibilidade se torne um imperativo na educação, pois precisamos de escolas, docentes e currículos customizados e flexíveis para suprir as necessidades de estudantes/consumidores/clientes.

Analisando o sentimento de crise[9] provocado por essas transformações no campo educacional, Zygmunt Bauman (2008) diz que tal sentimento teria pouca relação com as faltas, os erros e a negligência dos professores ou com o fracasso de uma teoria educacional (como muitas vezes somos levados a acreditar). O autor relaciona esse sentimento de crise com a [...] "dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida" (BAUMAN, 2008, p. 163).

Essa crise que sentimos e vivemos intensamente pode estar relacionada, ainda, com a descentralização da tarefa de ensinar, que durante muitas décadas foi exclusividade das famílias e das instituições escolares, pois hoje vivemos em uma "sociedade educativa" (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), e todos devem educar. Essa perda de exclusividade pode estar contribuindo para que essa crise seja sentida de forma especial nestas duas instituições: família e escola.

Se retomarmos os excertos das revistas pedagógicas analisadas, poderemos também destacar a falsa oposição produzida entre o "professor

[9] Não entendemos a expressão *crise* como algo ruim a priori. Como diz Veiga-Neto (2008, p. 143), "se examinarmos a etimologia da palavra *crise*, compreenderemos que, nas suas origens gregas, ela não denotava um sentido negativo, mas sim uma tomada de posição, um julgamento ou decisão capaz de separar o verdadeiro do falso."

facilitador da aprendizagem" e o "professor como fonte de conhecimento". Sobre isso, Bauman (2008) explica que a centralidade institucional do conhecimento e de seus praticantes esteve durante muito tempo ancorada, por um lado, na confiança que se tinha na forma de governar baseada em uma centralidade de valores e, por outro, na prática da cultura – e aqui o autor relaciona o conceito de cultura com a noção de *Bildung*[10]. Então, se a centralidade do conhecimento institucional esteve por muito tempo ancorada pela noção de *Bildung* e pela forma de governar, essas âncoras eram mantidas pelas universidades, mas agora elas parecem flutuar e não dar mais a segurança que alguns tanto desejam.

Assim, parece que contemporaneamente a família e a escola perderam a exclusividade pela educação dos mais novos, pois hoje *tudo* educa: novelas, jornais, revistas, *sites* na *internet*... Ao perdermos esse "privilégio", somos tomados pelo sentimento de crise e convencidos de que uma das maneiras de enfrentá-la é tornarmo-nos mais flexíveis para que, de alguma forma, ela seja amenizada. Ser flexível mostra-se como uma característica essencial para viver nestes tempos líquidos. "Os humanos pós-modernos devem, portanto, ter a capacidade de, mais do que desenterrar uma lógica escondida [...] desfazer seus padrões mentais depressa e rasgar as telas ardilosas em um brusco movimento da mente [...]" (BAUMAN, 2008, p. 161).

A ênfase dada aos processos de aprendizagem e o posicionamento da professora como facilitadora contribuem, ainda, para enfraquecer a profissão docente, pois se supõe que qualquer pessoa pode vir a desempenhar essa função de organizadora de ambientes e facilitadora de aprendizagens. Na contemporaneidade, os saberes docentes estão esmaecidos e são sobrepostos por "novas competências": *aprender a ser flexível*, *assumir-se como uma*

[10] Noguera-Ramírez (2011), com base nas análises realizadas por Klafki (1987), apresenta quatro características centrais das teorias clássicas de *Bildung*: 1. capacitação para uma autodeterminação racional; 2. desenvolvimento do sujeito no mundo; 3. relação dialética entre individualidade e coletividade; 4. contemplar três dimensões da atividade humana: moral, cognitiva e estética. Cabe ressaltar que, apoiados em Noguera-Ramírez (2011), não compreendemos os conceitos de *Bildung* e educação como sinônimos, pois o conceito de educação estaria mais voltado para o *institutio* (ligado a educação, criação, preocupações biológicas e fisiológicas, medidas disciplinadoras e civilizantes), enquanto *Bildung* poderia ser tomado como uma atualização da *eruditio* (cultivação do espírito, da alma, fortemente relacionada com a linguagem, as artes e as ciências.) Biesta (2013) enfatiza que a tradição *Bildung* tem uma forte raiz nas teorias e práticas educacionais continentais. Sendo assim, seria difícil uma tradução para essa expressão. Mesmo que alguns autores a traduzam como *edificação* ou *educação* liberal, o autor opta por utilizar a expressão original do alemão. Para uma discussão mais detalhada sobre essa relações, ver Noguera-Ramírez (2011) e Biesta (2013).

facilitadora da aprendizagem e *atender às necessidades individuais de cada estudante,* entre outras.

Aqui, torna-se importante destacar que esse enfraquecimento da função docente é um dos efeitos mais nocivos das transformações ocorridas na atualidade, as quais estão amparadas por uma lógica neoliberal. Isso porque uma das operações centrais do pensamento neoliberal no campo educacional é transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao transformar questões sociais mais amplas em problemas técnicos, a lógica neoliberal justifica a situação da educação como resultado exclusivo de fatores como: má gestão, falta de produtividade e esforço dos professores, métodos atrasados e ineficientes. Essas justificativas, ao serem apresentadas dessa forma, ao mesmo tempo em que responsabilizam os professores pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, também reforçam a necessidade de que professores se tornem mais flexíveis para atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Ampliando as análises, queremos agora chamar atenção para como o docente flexível é convocado a exercer a docência considerando prioritariamente as necessidades individuais dos alunos, atuando para a constituição de uma educação customizada[11]:

> Está na hora de reencontrarmos as necessidades individuais dos alunos e de repensarmos o nosso papel na sua formação, não só dos ditos "diferentes", mas de todos aqueles com os quais temos um compromisso educacional. À pergunta inicialmente colocada a respeito de como atender os alunos em sua individualidade, respondo: considerando a diversidade e a heterogeneidade como elementos essenciais da dimensão criativa dos seres humanos, bem como reconstruindo a escola que valoriza essa dimensão, se a escola "homogênea" foi construída historicamente, a escola da heterogeneidade e da diversidade também o será. E então poderemos falar em uma escola para todos.

Fonte: PÁTIO, n. 55, out. 2010, p. 12.

[11] Silva (2014), ao investigar a customização curricular no ensino médio, mostra que o uso da expressão *customização* tem se multiplicado nas diferentes práticas sociais contemporâneas. Como alguns exemplos, o autor menciona a customização de roupas, *sites*, *blogs*, automóveis, maquiagens, cortes de cabelo, entre tantos outros que poderíamos citar aqui. Customizar constitui-se como um imperativo para as pessoas que buscam individualizar sua forma de estar no mundo. O pesquisador aponta que a expressão *customização* é uma criação do campo da moda nos Estados Unidos desde a década de 1990, derivando da expressão: "*custom made*". Essa expressão já ganha adeptos no Brasil no final da mesma década, sendo utilizada como um sinônimo "[...] para as formas de vida que buscam diferenciar-se de outras pessoas, fazem com que os sujeitos conduzam-se com criatividade" (SILVA, 2014, p. 146).

Podemos observar que a revista é enfática quanto à necessidade de se trabalhar a partir das *necessidades individuais* dos alunos, mas o que queremos apontar nesse excerto é que o foco não estará mais apenas nos *ditos diferentes*, em que encontramos referência a uma docência inclusiva que precisaria considerar as necessidades dos alunos público alvo da educação especial, *mas todos aqueles com os quais temos um compromisso educacional* devem ter suas necessidades e interesses atendidos. A revista ressalta que a *escola homogênea* deverá ceder lugar para a construção de uma *escola da heterogeneidade.* Para a construção dessa escola, que será para todos e para cada indivíduo com sua necessidade particular, os docentes deverão adotar algumas atitudes, entre as quais, outra edição da revista destaca:

Ter flexibilidade para atuar entre o individual e o coletivo (como ouvir e respeitar a individualidade em grupos de 20, 30 ou mais crianças?).
Ter jogo de cintura entre oferecer tempo livre (atividades autônomas, de livre escolha das crianças) e transmissão de conhecimentos (atividades direcionadas).
Incentivar pais e educadores a ficarem conectados com as mensagens que se escondem por trás da agressividade, das doenças, da introversão, da indiferença, do choro, do medo, das temáticas que surgem nas brincadeiras e nos desenhos.
Valorizar e acolher o diferente para dar espaço a todos nos grupos.
Abrir-se para aprender com as crianças, que sabem muitas coisas que nós, adultos, não sabemos.
Ter clareza acerca dos valores (as crianças, em contato com tantas informações, confundem-se ou incorporam alguns desvios que, por não serem abordados, acabam sendo introjetados).

Fonte: PÁTIO, n. 32, jul. 2012, p. 20.

Como sugerem as matérias de capa de duas edições da revista, a escola deve ser uma *escola flexível* (PÁTIO, 2009), e a professora deve oferecer uma *educação customizada* (PÁTIO, 2010), a qual precisa considerar as individualidades de alunos e alunas e, ao mesmo tempo, da turma. Assim, a professora deve apresentar as seguintes capacidades: *ter jogo de cintura, valorizar as diferenças e estar aberta a aprender com as alunas.* Mais ainda, podemos observar que a professora precisará, acima de tudo, *ter flexibilidade* para poder oferecer uma educação que considere as individualidades de cada aluna. Trazemos a seguir mais um excerto para seguirmos mostrando como a

constituição de uma docência flexível encontra-se ligada com a construção de caminhos formativos individualizados para as alunas:

> Nos primeiros meses do ano a turma era formada por crianças que sabiam ler e escrever convencionalmente e outras com diferentes hipóteses de escrita. [...] Ao propor tarefas de diferentes conteúdos em um mesmo momento, permiti às crianças avançar conforme suas possibilidades. Se tivesse apresentado apenas uma tarefa, teria menos trabalho, mas não atingiria a todas.

Fonte: NOVA ESCOLA, n. 255, set. 2012, p. 49.

Como podemos observar no excerto da revista *Nova Escola* (2012), que tem como chamada principal *Cada um é um. E agora?*, o professor deve voltar-se para a necessidade de cada aluno e, para cada necessidade, deve elaborar uma proposta, considerando que "cada um é um". Para isso ocorrer, segundo a revista, será necessário "respeitar os ritmos de cada um e organizar atividades que impulsionem todos na direção certa". Como forma de mostrar que é possível realizar um trabalho que contemple a todos, a revista apresenta as histórias de seis professores que "ajustaram as estratégias para ensinar a todos os alunos sem deixar nenhum para trás", como podemos observar no depoimento da professora Érika, destacado anteriormente.

O depoimento da professora, assim como outros trechos da reportagem acima destacados e a chamada principal da matéria – *Cada um é um. E agora?* –, contribui para reforçar o argumento de que a necessidade de construir caminhos individualizados e propostas pedagógicas customizadas respeitando os interesses e as necessidades de cada aluno produz a necessidade de os docentes construírem sua prática pedagógica de forma flexível para dar conta dessa heterogeneidade, não buscando a construção de uma pauta comum, mas oferecendo caminhos cada vez mais individualizados. Assim, retomamos a epígrafe escolhida para abrir este texto, em que os professores são posicionados como *tutores dos alunos buscando oferecer experiências mais profundas de aprendizagens*. Marcamos a necessidade de problematizarmos essa forma de constituir o trabalho docente de maneira cada vez mais flexível, especialmente porque tal modo de exercer a docência parece estar produzindo um esmaecimento da função coletiva da escola.

Ainda com relação a esses pontos destacados até aqui, queremos ressaltar em nossas análises a potencialidade de lançar um olhar de gênero para o modo como essa Docência S/A tem exigido que professores e pro-

fessoras acionem diferentes competências tácitas para executar seu trabalho na contemporaneidade. Partimos de um pressuposto teórico já referido de que gênero é um organizador do social e, como tal, abrange os diferentes processos pelos quais as relações sociais têm construído e distinguido os corpos e sujeitos, masculinos e femininos. Compreendemos, pois, que as formas de ser e de exercer a docência são atravessadas e dimensionadas pelo modo como entendemos historicamente algumas características relacionadas aos gêneros. Uma de nós, ao discutir como opera com gênero como conceito-ferramenta para análise da profissionalidade docente, afirma: "tomar o conceito de *gênero como um elemento organizador da cultura* possibilita examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio trabalho docente" (DAL'IGNA, 2013, p. 8).

Em um estudo sobre gênero, políticas públicas de inclusão social e vulnerabilidade, Meyer et al. (2014) desenvolvem uma análise sobre o que nomeiam de "feminização da inclusão social". De uma analítica de gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, as pesquisadoras e o pesquisador mostram como algumas competências ligadas a uma suposta natureza feminina, como, por exemplo, capacidade de lutar frente às condições precárias de trabalho, fazer muito com pouco, doar-se ou resignar-se, são apresentadas por gestores e técnicos de serviços de saúde, educação e assistência social envolvidos com a implementação de políticas públicas de inclusão social como "competências tácitas" para trabalhar.

Tal conceito – "competências tácitas" –, utilizado por Meyer et al. (2014), conforme indicado na pesquisa, é proveniente do estudo desenvolvido por Daniele Kergoat (1989). A referida autora descreve-o como um conjunto de elementos que estariam implícitos na atuação de profissionais, incluindo comportamentos e atitudes que, articulados aos conhecimentos e técnicas específicas, se tornariam indispensáveis para um trabalho ser realizado. Desse modo, conforme Meyer e Carin Klein (2013), em outra abordagem sobre o conceito: "mulheres ocupariam determinadas posições no mercado de trabalho e desenvolveriam determinadas funções e tipos de trabalho, não porque foram bem formadas para elas pelo sistema educacional" (MEYER; KLEIN, 2013, p. 3), "mas porque são bem formadas pelo conjunto de trabalho reprodutivo para o qual são educadas" (KERGOAT, 1989, apud MEYER; KLEIN, 2013, p. 3).

Ainda nas palavras de Meyer et al. (2014), as mulheres são nomeadas e posicionadas

> [...] como centrais, nesse mercado do cuidado, tanto as/os profissionais que atuam nos serviços da saúde, educação e assistência social quanto as mulheres-mães – como provedoras, protetoras, cuidadoras e educadoras "naturais" das crianças. Elas necessitam absorver as tarefas necessárias e de menor valor de remuneração e valorização, em contextos locais ou em comunidades específicas (MEYER et al., 2014, p. 893).

Ao examinarmos os processos de constituição de uma Docência S/A utilizando o conceito de gênero e assumindo como princípio de inteligibilidade a Teoria do Capital Humano e a "Cultura do Empreendedorismo", que produzem novas configurações para o trabalho docente, tornou-se possível identificar transformações nos modos de exercer a docência e ver-se como docente. A partir das análises aqui apresentadas, para concluir, podem-se sistematizar alguns argumentos:

Primeiro: Na Contemporaneidade, é preciso agir sobre a conduta do sujeito para torná-lo capaz de se autogovernar segundo a lógica do mercado. Pode-se afirmar, então, que docentes devem assumir-se como agentes do seu próprio trabalho, buscando prover a sua qualificação profissional e, ao mesmo tempo, ver-se e julgar-se de acordo com normas estabelecidas pela educação customizada – tornar-se Docente S/A.

Segundo: A educação customizada produz efeitos para a docência e para o ensino. A centralidade que se atribui aos processos de aprendizagem e o posicionamento do professor como facilitador contribuem para a fragilização dos saberes docentes, que se encontram esmaecidos e são sobrepostos por "novas competências": *aprender a ser flexível*, *assumir-se como um facilitador da aprendizagem*, *atender às necessidades individuais de cada estudante,* entre outras. Em alguns casos, o professor é convidado a *recusar a função de transmissor de conhecimentos*.

Terceiro: Operando-se com o conceito de gênero para analisar a docência, é possível perceber que as ações de governamento não estão dirigidas a todos os docentes do mesmo modo. Para promover uma educação customizada, a professora e o professor devem acionar determinadas competências, que podem, por um lado, contribuir para uma noção de docência associada com a maternidade como instinto ou destino natural da mulher e, por outro lado, feminizar o trabalho docente de tal modo que a mulher-professora e o homem-professor, independentemente de suas condições feminina e masculina[12], de-

[12] Se, nas décadas de 1930 e 1940, um discurso psicológico produziu a necessidade de constituir uma identidade docente que descrevia as professoras como mulheres amorosas e sorridentes

vem ser capazes de *ter flexibilidade e jogo de cintura, trabalhar com a heterogeneidade e a diversidade, atender às necessidades individuais de cada estudante, assumir a função de facilitador da aprendizagem, exercer a docência desempenhando múltiplas atividades, gerir os escassos recursos e as condições precárias da profissão*.

A nova composição do trabalho docente envolveria, portanto, os processos de desqualificação, requalificação e intensificação, já identificados e analisados por Apple (1995), o processo de financeirização (relação débito e crédito), descrito e examinado por Cocco (2015), e os processos de flexibilização e generificação, que aqui apresentamos e analisamos. Trata-se da configuração de uma Docência S/A que convoca professoras e professores a acionarem novas competências exigidas pelo mercado para exercerem a docência e constituírem-se como empregáveis em um mundo de aumento da precariedade do trabalho docente.

Mas qual é a importância de discutir e analisar gênero e seus desdobramentos para a nova composição do trabalho docente, para a constituição de uma Docência S/A? Para responder essa pergunta, tomamos aqui uma discussão sobre crítica e transformação desenvolvida por Foucault (2010) em uma entrevista:

> Não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feito ao ar livre e sempre incitado por uma crítica permanente (FOUCAULT, 2010, p. 357).

A crítica aqui é entendida como processo que estimula tanto a vontade de saber quanto a vontade de transformar. Defendemos que empreender a analítica apresentada neste trabalho pode permitir o questionamento das evidências, das familiaridades, dos modos de pensar a docência no tempo em que vivemos. Ao mesmo tempo, pode oferecer-nos subsídios para dis-

---

que se dedicavam, aos alunos por amor, um discurso da profissionalização do trabalho docente inaugurado na década de 1960 parece operar na produção de uma professora que domine saberes pedagógicos por meio de técnicas mais eficientes e produtivas. Assim, se durante um longo período algumas competências tácitas ligadas à vocação e à amorosidade constituíram as práticas das professoras, entendemos que, na contemporaneidade, determinadas competências gestadas em uma cultura do empreendedorismo parecem ser exigidas da professora e do professor. Esse ponto é analisado com maior detalhamento nas pesquisas que duas de nós realizamos atualmente: "Metamorfoses no mundo do trabalho docente: uma analítica de gênero" (SCHERER, 2017) e "A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero" (DAL'IGNA, 2017b).

putar espaços de significação, criando possibilidades para suspeitar, atribuir novos valores ou, de modo radical, recusar discursos hegemônicos sobre docência, como os aqui discutidos.

Referências

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: Economia Política e Relações de Classe e Gênero na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

COCCO, Giuseppe. Café filosófico. **Nova composição do trabalho**. Concepção: Augusto Rodrigues. Direção: Marta Maia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HdGW-dzNKjk>. Acesso em: 25 out. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Orgs.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 343-378.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Relatório final de atividades de projeto de pesquisa.** PIBID/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2017). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2017a. [Relatório de Pesquisa].

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero** (2017-2021). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2017b. [Projeto de Pesquisa].

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos VI**. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 354-358.

GADELHA COSTA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, Bernardete A.; GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HEINLIE, Vivian. **Inclusão é hora de aprender:** representações produzidas na revista Nova Escola. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Unisinos, São Leopoldo, 2008.

KERGOAT, Danièle. Da divisão do trabalho entre os sexos. **Tempo Social**, n. 1, v. 2, p. 88-96, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2011.

MARIANO, Silvana. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos feministas**, v. 13, n. 3, p. 483-505, set./dez. 2005.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin. Um olhar de gênero sobre a "inclusão social". In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

MEYER, Dagmar E. et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 885-904, set./dez. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade** ou da Modernidade como uma sociedade educativa: Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVA ESCOLA. A revista de quem educa. **Turma heterogênea**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 255, set. 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Femininas**, v. 8, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, Cláudio José de. **Políticas Educacionais e discursos sobre matemática escolar:** um estudo a partir da Revista Nova Escola. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Unisinos, 2006.

PÁTIO. Revista pedagógica. **Aprendizagem para todos**. Porto Alegre: Artmed, n. 32, nov. 2004/jan. 2005.

PÁTIO. Revista pedagógica. **A escola flexível**. Porto Alegre: Artmed, n. 48, nov. 2008/jan. 2009.

PÁTIO. Revista pedagógica. **Educação customizada**. Porto Alegre: Artmed, n. 55, Out. 2010.

PÁTIO. Revista pedagógica. **Educação infantil na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, n. 32, jul. 2012.

PÁTIO. Revista pedagógica. Revista Pedagógica. **Educação personalizada e abrangente**. Porto Alegre: Artmed, maio 2016. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12535/educacao-personalizada-e-abrangente.aspx>. Acesso em: 19 ago. 2017.

ROCHA, Cristiane Maria Famer. O espaço escolar em Revista. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SCHERER, Renata Porcher. **"Cada um aprende de um jeito":** das adaptações às flexibilizações curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Unisinos, 2015.

SCHERER, Renata Porcher. "**Metamorfoses no mundo do trabalho docente:** uma analítica de gênero". Projeto de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita a as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-29.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **Um estudo das capas da Revista Nova Escola: 1986-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação, n. 7, 2008.

CAPÍTULO 4

Educação das relações étnico-raciais na constituição da docência contemporânea: uma análise a partir de narrativas de professoras negras

Viviane Inês Weschenfelder
Sabrine Borges de Melo Hetti Bahia

Introdução

Uma reportagem central da edição impressa de 19 de julho de 2017 do *The Cap Times*[1] chama a atenção: em junho, ao final do ano letivo de 2016-2017, estudantes secundaristas da região leste de Madison reivindicam por mais professores de cor. Em frente a sua escola, *West High*, jovens negros e não negros seguram cartazes com os dizeres "quanto maior a diversidade, melhor a sociedade"[2] e "parem de branquear nossas escolas"[3]. Os dados mostram que o "corpo diverso de estudantes de Madison não é acompanhado pelos seus professores"[4], já que 47% dos estudantes são não brancos, enquanto apenas 7,4% dos professores são pessoas de cor[5]. Em entrevista ao jornal, uma das ativistas argumenta que "um(a) professor(a) de cor pode ter uma perspectiva diferente ou um jeito de ensinar que pode ajudar você a aprender melhor"[6].

---

[1] Jornal da cidade de Madison, capital do Estado de Wisconsin/EUA. Durante o período da escrita deste texto, uma das autoras estava desenvolvendo seu doutorado-sanduíche (Programa PSDE/CAPES) na University of Wisconsin – Madison. Os estudos na universidade americana em muito contribuíram para as discussões aqui desenvolvidas.

[2] Traduzido do original: *The more the variety, the better the society*.

[3] Traduzido do original: *Stop whitewashing our schools*.

[4] Traduzido do original: *Madison's diverse students body is not matched by its teachers*.

[5] Por pessoas de cor entendem-se negros, latino-americanos, povos indígenas, asiáticos, entre outros grupos étnico-raciais que não compartilham da descendência europeia (brancos).

[6] Traduzido do original: *A teacher of color might have a different perspective or way of teaching that might help you learn better*.

A reportagem do *The Cap Times* evidencia um tema delicado e ainda latente, que é a desigualdade entre brancos e negros nos EUA. A ausência de docentes não brancos está aliada à falta de expectativas e de oportunidades, especialmente dos jovens negros e latinos. Além disso, a reportagem mostra que, embora a representatividade seja um elemento importante, ela não é o único fator que justifica a luta pela diversidade do corpo docente nas escolas. Diferentes pertencimentos étnico-raciais, diferentes trajetórias e experiências de formação, diferentes formas de ensinar e de se relacionar com os estudantes: tudo isso compõe um quadro que pode ser refletido em educação inclusiva e em qualidade de ensino e aprendizagem.

Mesmo com as especificidades da história étnico-racial dos Estados Unidos e do Brasil, temos muitos em comum, especialmente nas formas de expressão do racismo[7] na contemporaneidade. Quando se trata de educação, nossas demandas têm a mesma finalidade: oportunizar uma educação mais igualitária, que assegure oportunidades para todos os estudantes, em especial aqueles que historicamente foram excluídos dos projetos de nação. No Brasil, apenas 2% dos professores universitários são negros. Na Educação Básica, o cenário se altera, atingindo, em 2013, 44% de professores não brancos (DIEESE, 2014). No entanto, este índice varia dependendo da região do país. Em que pese a composição racial dos docentes brasileiros, por si só, não assegure uma discussão efetiva sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a diversidade étnico-racial e cultural dos professores é de extrema relevância para nossas instituições de ensino.

Este capítulo focaliza as experiências de mulheres negras professoras e a constituição da docência contemporânea para o desenvolvimento da ERER. A partir do trabalho com narrativas autobiográficas publicadas no *blog* Blogueiras Negras[8], selecionamos alguns excertos de autoras negras

[7] Estudiosos como Bonilla-Silva (2010) têm mostrado um deslocamento importante nas formas de discriminação racial dos Estados Unidos. A chamada era Pós-Racial Americana, posterior às lutas pelos direitos civis e marcada também pela eleição de Barack Obama, em 2008, tem sido caracterizada pelo *Color-blind Racism*, uma ideologia racial que se manifesta através de práticas que supostamente não enxergam a cor, mas que contribuem para a manutenção da supremacia dos brancos. Com este deslocamento, os dilemas raciais dos Estados Unidos se aproximam das características do racismo brasileiro, pautado na ideologia da democracia racial e na crença de que o racismo aqui seria amenizado pelas relações sociais estabelecidas entre os brasileiros (brancos, negros e pardos).

[8] O Blogueiras Negras é uma comunidade virtual interseccional, inspirada no Feminismo Negro, que realiza a publicação de textos escritos por mulheres negras. A análise dos textos do *blog* se dá a partir de 35 narrativas autobiográficas, publicadas entre os anos de 2013 e 2016.

que optaram por se dedicar ao exercício da docência.[9] Em seguida, organizamos três agrupamentos de excertos: um conjunto de narrativas que abordam o espaço de formação inicial de professores, especialmente o curso de Pedagogia; um conjunto de excertos que mencionam a experiência de constituir-se como professora negra; e um terceiro agrupamento que nos incita a pensar sobre a docência nos primeiros anos da carreira, o professor iniciante. Em função dos limites espaciais deste texto, nos deteremos especialmente nas narrativas que tratam sobre a constituição da docência das mulheres negras. Ao utilizarem a comunidade virtual para narrar suas experiências, estas autoras colocam em relevo seu compromisso com a educação antirracista. A educação é vista como um instrumento importante de promoção da igualdade e como um campo de luta para que crianças e jovens não vivenciem as mesmas experiências negativas relatadas pelas professoras negras. Deste modo, para estes sujeitos, a educação étnico-racial, na maioria dos casos, assume centralidade na docência.

Com esta análise, nos propomos a pensar sobre possíveis abordagens da temática da ERER. Com o auxílio de diferentes autores dos Estudos Foucaultianos, dos Estudos sobre Docência e da ERER, defendemos a possibilidade de uma docência constituída pelas dimensões ética, estética e política (HERMANN, 2014). Essa seria uma docência marcada pela sensibilidade e pela vida com o outro, mas também atravessada pelo compromisso ético e social com a luta para o fim do racismo e pela diminuição das desigualdades étnico-raciais. Quais as possibilidades para que as dimensões ética, estética e política da docência sejam constituidoras de um *ethos de formação* (DAL'IGNA, FABRIS, 2015), fazendo-se presente tanto nos espaços de formação inicial, quanto nos primeiros anos de docência e no interior das escolas? Colocando em relevo narrativas de professoras negras brasileiras, esperamos contribuir de alguma forma nesta tarefa.

Nosso olhar para as narrativas envolve um posicionamento externo à comunidade virtual, já que nenhuma das autoras participa ativamente do *blog*, o que gera implicações para a análise. Ainda assim, nos comprometemos com o posicionamento do Blogueiras Negras e procuramos contribuir para a visibilidade das narrativas e das demandas políticas das autoras.

[9] Pesquisa financiada pela Capes.

O que as professoras negras têm a nos dizer? A educação das relações étnico-raciais na centralidade da docência

> *[...] hoje, enquanto mulher negra e pedagoga, vejo que posso fazer a diferença na vida de todo sujeito negro sem perspectiva. Provocando o que existe nas entrelinhas da sociedade e ajudando a preservar a consciência negra ao produzir conhecimento em prol de nossa história. Reconhecer-se! Aceitar-se! Transformar-nos*! (Glauce, 28-01-2015, pedagoga)[10].

Ao narrar sua história, Glauce aproxima-se das demais autoras de narrativas autobiográficas publicadas no *blog* Blogueiras Negras. Tendo sua infância e sua adolescência marcada pelas dificuldades em lidar com as diversas situações preconceituosas vivenciadas, especialmente nos espaços escolares que frequentou, Glauce analisa o modo como seus pais a educaram. A tentativa de proteção das filhas com relação ao racismo, ora reafirmando que preconceito não existia, ora orientando com relação à necessidade de estar bem vestida e de ser boa aluna, foi a forma que muitas famílias não brancas encontraram para lidar com o dilema racial brasileiro. Ao ingressar no Ensino Superior e acessar discussões que abordam a temática étnico-racial, Glauce se transforma. Passa a assumir-se como mulher negra, buscar a compreensão de sua história educacional e da história da população negra brasileira, afirmando com esse movimento seu compromisso com a educação em prol da transformação da sociedade. Vejamos mais um excerto de sua narrativa:

> *Ainda estou na luta para reconhecer os meus direitos e as conquistas do meu povo, entender que existe uma história a ser honrada, e com a minha formação posso contribuir para isso e acreditar que somos, estamos e permaneceremos* (Glauce, 28-01-2015, pedagoga).

Resumindo a história de Glauce em poucas linhas, somos tentadas a imaginar que trajetórias das mulheres negras professoras são simples, sem contradição ou maiores dificuldades. De fato, nenhuma história de vida o é. Mas, especialmente no caso das mulheres negras, é preciso chamar a atenção para as inúmeras situações de exclusão que esta camada social (25% da população brasileira) ainda sofre. Maiores índices de desemprego, maior número de lares chefiados apenas por mulheres, menores salários (IPEA,

[10] Em respeito às diretrizes do Blogueiras Negras, que trabalha pela visibilidade das autoras negras, todos os excertos serão identificados e acompanhados de *link* de acesso ao texto na íntegra. Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/01/28/domesticacao-das-identidades-negras/>. Acesso em: 3 maio 2017.

2013) e muito preconceito em função das características fenotípicas se refletem na microesfera da vida de cada mulher negra, independente da classe social. Não é por acaso que muitas mulheres negras professoras veem o exercício da docência como uma possibilidade de ascensão social, como mostrou a pesquisa de Moreira (2013), que evidencia o protagonismo e o preconceito sofrido pelas professoras negras em sua investigação.

Mesmo levando este cenário em consideração, há sempre limitações nos modos como interpretamos narrativas autobiográficas. O trabalho de Rago (2013) com trajetórias de feministas brasileiras nos inspira nesta tarefa, na medida em que a autora opta por "problematizar as narrativas vivenciais constitutivas da própria subjetividade e explorar [...] a maneira pela qual essas mulheres se constituem como sujeitos feministas, como recortam o passado, que experiências valorizam ou silenciam" (RAGO, 2013, p. 30). No caso das narrativas de mulheres negras, Harris (2005, p. 48) sugere algumas questões: "Quais são as histórias de experiência pessoal destas mulheres? Como elas lidam com os desafios de serem negras em sociedades que as desmerecem por causa da cor da sua pele?"[11]. A partir destas orientações, compreendemos o movimento de tornar-se mulher negra como um processo de subjetivação que aciona outros modos de perceber-se como sujeito[12]. Para Foucault (2004), a subjetivação é um processo amplo e complexo que envolve tanto a relação do sujeito com os regimes de verdade que circulam e o constituem, quanto sua relação consigo mesmo. Ao entrar em contato com o campo da negritude[13], o sujeito afrodescendente sente-se convocado a afirmar-se como negro, produzindo outras formas de governamento de si mesmo. No caso das narrativas aqui analisadas, este processo de subjetivação também ocorre em função da escrita de si.

A escrita de si, como mostrou Foucault (2004), é um exercício ascético praticado desde a Antiguidade, e que permite a realização de um trabalho sobre si mesmo, exigindo ao mesmo tempo uma exposição diante do

---

[11] Traduzido do original: *What are the personal experience stories of these women? How do they handle the challenges of being Black in societies that devalue them because of the color of their skin?.*

[12] De acordo com Foucault (1995, p. 235), "há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a".

[13] Com base na pesquisa de Gadea (2013), entendemos a negritude como um espaço que pretende abarcar os tensionamentos presentes nas relações étnico-raciais, as narrativas assumidas pelos indivíduos que se reconhecem como negros, a compreensão e a luta contra os discursos que sustentam as práticas discriminatórias e as políticas antirracismo.

outro. Ao narrarem suas experiências através da escrita, as autoras negras colocam em jogo sua própria moral e ressignificam o vivido, criando diferentes formas de olharem para si mesmas e para a sociedade em que vivem. Harris (2005, p. 38) nos diz que "a redefinição de si através da escrita da autobiografia traz poder para as mãos da autora para definir quem ela é e para compartilhar sua identidade com os leitores. Esse é o início da mudança das visões globais da mulher negra"[14]. A escrita de mulheres negras, deste modo, está vinculada a uma tradição de se fazer visível por meio do relato de si mesmo. Um movimento que Conceição Evaristo chama de *escrevivência.* Para Butler (2015, p. 106), "contar a história de si mesmo já é agir, pois contar é um tipo de ação, executada com um destinatário, geral ou específico, com uma característica implícita. É uma ação voltada para o outro, bem como uma ação que exige o outro, na qual um outro se pressupõe".

No caso das narrativas que dão *corpus* a este texto, o processo de subjetivação identitário, propiciado pela relação das mulheres negras com a matriz de experiência da negritude, produz um certo modo de ser professora, mais sensível com as desigualdades étnico-raciais e comprometida com o trabalho antirracista. Assumir-se como professora negra, neste caso, faz com que essa profissional possa ser vista pelos colegas da escola como uma referência no trabalho da temática étnico-racial, além de tornar-se uma espécie de "porto seguro" para os estudantes negros que enfrentam situações de discriminação. As professoras negras expressam um olhar atento às questões raciais, como podemos evidenciar no excerto a seguir:

> *[...] gostaria de falar não apenas da minha experiência como mulher negra, mas de muitas alunas minhas que estão passando por esse processo de construção de identidade de forma dolorosa. Desde cedo nós estamos acostumadas com a falta de referência de pessoas negras bem sucedidas e bem representadas, seja em revistas, jornais, filmes, desenhos, histórias em quadrinhos, e muitas vezes até mesmo em nossa família e vizinhança. Quantas de nós não aprenderam dentro de casa que nosso cabelo dava muito trabalho e que a solução mais fácil seria relaxar para domar os volumes ou alisar?* (Patrícia Anunciada, 17-12-2014, professora).[15]

[14] Traduzido do original: *The redefinition of the self through the writing of autobiography places power into the hands of the writer to define who she is and to share her self-identity with the readers. This is the iniciation of the changing of global societal views of Black women.*

[15] Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/12/17/o-impacto-do-racismo-na-construcao-da-identidade/>. Acesso em: 4 ago. 2017.

O comprometimento com a educação das relações étnico-raciais, observado nas narrativas das professoras negras, pode ser justificado por pelo menos duas razões: a) a maioria das autoras que publicam no Blogueiras Negras são mulheres negras engajadas em movimentos sociais, estudiosas e/ou simpatizantes do Feminismo Negro[16], e por isso compartilham das demandas políticas do movimento negro, especialmente em prol da valorização da identidade negra; b) o protagonismo das professoras negras está diretamente relacionado à promulgação da Lei 10.639/2003, que exige a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino. Após 15 anos, a inserção da temática nos cursos de formação inicial e continuada e a produção e disponibilização de materiais didáticos têm produzido efeitos importantes nos sujeitos professores.

Especialmente em função da primeira justificativa, as narrativas apresentadas aqui não podem ser generalizadas ou indicar um modo único de compreender a docência de professoras(es) negras(os) no país. Todavia, elas indicam uma mudança importante neste sentido. A pesquisa de Gomes (1999), realizada na década de 1990, mostrou que professoras negras sentiam-se isoladas, tinham dificuldades para trabalhar com os conflitos raciais do cotidiano escolar e "não expressaram, de maneira explícita, uma reflexão histórico-política sobre o significado do que é ser professora na história da mulher negra brasileira" (GOMES, 1999, p. 60). Três décadas depois, embora a discriminação racial e os desafios continuem, progressivamente, temos mais acesso a subsídios e espaços de discussão para o enfrentamento do racismo e para o fortalecimento identitário. Isso é o que aponta Silva (2011), após sua pesquisa sobre trajetória de professoras negras:

> As histórias de vida das professoras destacam as discriminações sofridas por elas e por seus alunos, bem como as dificuldades de abordá-las, antes de possuírem subsídios para trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Tais subsídios começam a ser adquiridos por meio de uma formação específica sobre história e cultura afrobrasileira que, para algumas, foi um momento marcante para sua própria constituição como mulheres e como professoras negras (SILVA, 2011, p. 6-7).

[16] O feminismo negro teve início nos Estados Unidos (*Black Feminist Moviment*) na década de 1970, como resposta e alternativa aos movimentos negro e feminista, por não delegarem a necessária atenção às mulheres negras. Na década de 1980, influenciadas pelas *Black Feminists*, as ativistas brasileiras "procuraram trilhar uma trajetória própria de autodeterminação política" (NEPOMUCENO, 2013, p. 400), formando diversas organizações feministas negras no país.

Um dos elementos que mais se destacam nas narrativas das professoras negras é a questão identitária. Reconhecer-se como mulher negra produz uma mudança importante nas formas de conduzir a si mesma, como já mencionamos, o que afeta também o trabalho docente. É a partir deste processo de subjetivação que o comprometimento com a educação antirracista torna-se mais forte. Vejamos o que diz uma das autoras do *blog*, estudante de Pedagogia:

> *Hoje já na universidade, na área da educação e me reconhecendo como mulher negra, ressalto a importância da escola na afirmação da autoidentidade positiva e na construção da autoestima da criança negra, para que ali desde cedo ela aprenda a apreciar sua imagem, reforçar a beleza de sua cor, de seu cabelo e suas habilidades e não manifeste o desejo de pertencer ao grupo branco, rejeitando assim suas características raciais. É pra isso que lutamos. Para que a escola não seja um mecanismo de discriminação racial* (Ana Carolina Reis, 18-07-2014, estudante de Pedagogia).[17]

Definir o que se é e o que não se é faz parte da construção da identidade de cada sujeito. O risco da identidade é sempre a essencialização, que pressupõe a fixidez e a discriminação de determinados grupos culturais. No entanto, para fins de fortalecimento de uma agenda de lutas contra as diversas formas de exclusão que a população negra vive historicamente, a identidade é estratégica e potente. Nesse caso, é importante que a identidade seja definida como "uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo" (SILVA, 2000, p. 97-98). Em uma entrevista concedida em 1982, Foucault concorda com que a identidade é útil e relevante, mas ela torna-se problemática quando vira "a lei, o princípio, o código de existência" (FOUCAULT, 2004, p. 265), pois sugere que permanecemos os mesmos, o que, de certo modo, nos aprisiona. O aprisionamento ocorre quando a identidade é composta por determinados regimes de verdade que produzem apenas a sujeição, não abrindo possibilidades de transformação (subjetivação). Para as professoras negras, assumir a identidade de mulher negra e comprometer-se com a valorização e o respeito das diferentes identidades dentro da escola são tarefas primordiais. O desafio é ainda maior, se considerarmos que a produção de subjetividades identitárias não pode dispensar a oportunidade para que todos os indivíduos sejam respeitados no seu direito de negociarem, livremente, consigo e com os outros, múltiplas formas de ser e estar no mundo.

---

[17] Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/07/18/construcao-da-identidade-da-crianca-negra-em-meio-as-relacoes-de-racismo-na-escola/>. Acesso em: 5 jul. 2017.

A esta altura, consideramos importante perguntarmo-nos: o que temos a aprender com as professoras negras? É possível que professoras não negras desenvolvam essa sensibilidade? Como contribuir para que a educação antirracista seja posicionada na centralidade da docência de todos os professores, independente de sua cor da pele? Neste sentido, Ladson-Billings (2008) contribui com o conceito de *ensino culturalmente relevante*. Este ensino não leva em consideração apenas as especificidades culturais, sociais e étnico-raciais dos estudantes, mas sugere que nós, professoras, possamos refletir sobre nosso pertencimento étnico-racial e o modo como nossas experiências nos constituem enquanto sujeitos. Na maioria das vezes, o fato de sermos brancas faz com que não enxerguemos os problemas raciais ou de que modo contribuímos para a manutenção das relações desiguais entre brancos e não brancos. Professoras não negras têm a mesma responsabilidade na luta contra as diferentes formas de discriminação, e também precisam assumir o compromisso, diante das comunidades onde atuam, com a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

Ladson-Billings (2008, p. 146) sugere que, ao contrário do daltonismo cultural ("não enxergar" a cor dos alunos), "o ensino culturalmente relevante diz respeito ao questionamento (e preparação dos alunos para questionar) da desigualdade estrutural, do racismo e da injustiça que existe na sociedade". Nesse caso, a professora não só vê as identidades e diferenças que marcam e constituem sua sala de aula, como faz com que elas se tornem um espaço de reinvindicação social e de luta pela excelência acadêmica. Deste modo, o ensino culturalmente relevante é significativo não apenas para a aluna negra com alto desempenho ou para os alunos não brancos com baixo rendimento acadêmico, mas para todos os estudantes que compõem a sala de aula.

Analisando as narrativas de professoras negras, percebemos a profundidade das questões abordadas, especialmente porque seus argumentos em defesa de uma educação antirracista estão diretamente vinculados às suas trajetórias escolares, repletas de experiências de discriminação. Olhar para estas narrativas, que circulam cada vez mais em espaços virtuais como o Blogueiras Negras, pode fazer com que desenvolvamos a sensibilidade e o comprometimento necessários para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, podemos oportunizar a produção de nar-

rativas em nossas instituições de ensino. Segundo Harris (2005, p. 47), "o uso da autobiografia na educação multicultural é um conceito que está rapidamente se apoderando da formação de professores",[18] especialmente porque contribui para que estudantes e professores reflitam sobre si mesmos e possam conhecer histórias distintas da sua, aprendendo também a respeitá-las.

Angela Davis, em visita ao Brasil, em julho de 2017, por ocasião do curso internacional *Decolonial Black Feminism in the Americas*, assim se pronunciou: "E porque mulheres negras têm sido sempre posicionadas na base da hierarquia de raça, classe e gênero, quando mulheres negras se movem, todo o mundo se movimenta conosco. [...] Onde o mais importante movimento social hoje é o movimento das mulheres negras".[19] Professoras negras e intelectuais negras, de modo geral, têm muito a nos dizer. Ao alcançarem as mais diversas posições dentro dos setores educacionais da nossa sociedade, elas vão deixando sua marca de luta por um país com mais justiça social e livre de racismo. Se estivermos posicionadas lado a lado, sem dúvida poderemos fazer muito mais. Como professoras, despertar a sensibilidade necessária para lidar com as diferenças que constituem nossas salas de aula e lutar contra as diferentes formas de discriminação é um passo sem dúvida importante, mas que precisa ser refletido na ação pedagógica. Por esta razão, a próxima seção dedica-se a pensar sobre uma docência que seja ao mesmo tempo constituída pelas dimensões ética, estética e política, um modo de contribuirmos para a ERER.

Dimensão ética, estética e política da docência – ou sobre formas de pensar a educação das relações étnico-raciais

As narrativas das professoras negras nos mostram a importância do processo de subjetivação identitário destas autoras para a produção de novas formas de ser e estar no mundo, o que afeta também a profissão docente. O olhar sensível para os conflitos étnico-raciais faz com que a educação

[18] Traduzido do original: *The use of autobiography in multicultural education is a concept that is rapidly taling hold in teacher education.*

[19] Traduzido do original: *And because black women have always been positioned at the bottle of race, economic and gender hierarquies, when black women moves, the entire world moves with us. [...] Where the most important social movment today is the movment of black women.*

antirracista assuma a centralidade da docência. Em outras palavras, as mulheres negras professoras sentem-se responsáveis pela constituição dos estudantes não brancos e comprometidas com a educação das relações étnico-raciais na escola. Para Oliveira (2015, p. 158), "comprometimento é sinônimo de compromisso e requer envolvimento e responsabilidade da parte de quem se compromete". A autora mostra como, no projeto PIBID-Pedagogia Unisinos, se constitui uma docência virtuosa, na medida em que as estudantes de Pedagogia tornam-se pibidianas e assumem um comprometimento na transformação da educação, o que exige também um trabalho sobre si, um trabalho de elaboração ética (OLIVEIRA, 2015). Nesta direção, mais do que enfatizar os processos de subjetivação das professoras negras, nosso intuito é contribuir para os questionamentos: de que modos podemos desenvolver a sensibilidade necessária para o trabalho com a ERER, mesmo sem ter vivenciado as situações discriminatórias vivenciadas pelas mulheres negras que se tornaram professoras? Como criar espaços para a constituição de uma docência comprometida com o fim das desigualdades raciais que tanto afetam a sociedade brasileira?

De acordo com Ortega (1999), a obra de Foucault pode ser compreendida pelos três deslocamentos que operam no interior do mesmo eixo, a matriz de experiência da verdade, do poder e do sujeito. É com o deslocamento no terceiro eixo, o eixo do sujeito, que se torna possível "a análise das práticas de governo [que] permite relacionar as 'técnicas de poder' com as 'técnicas de si'" (ORTEGA, 1999, p. 37). Como vimos na pesquisa de Oliveira (2015), a temática da autoconstituição e os estudos sobre os mais diferentes processos de subjetivação tornam-se cada vez mais importantes também para o campo da docência. Fischer (2009) reforça a produtividade desta aproximação, já que a escola é um espaço de constituição de sujeitos, tanto dos estudantes quanto do professor. A autora refere-se à docência como

> um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico – lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constrangem, mas as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos (FISCHER, 2009, p. 94).

Nesta possibilidade de tornarmo-nos diferente do que somos e do que vínhamos sendo, de abrir espaço para a transformação de si e também

da nossa relação com o outro, defendemos a produtividade de uma docência que seja constituída pelas dimensões ética, estética e política.[20] A ética se faz presente na docência através do exercício constante de reflexão sobre as verdades que constituem os sujeitos envolvidos no processo pedagógico e de como essas verdades nos conduzem em relação a nós mesmos e aos outros. Para Foucault (2004), a ética é a prática refletida da liberdade, a possibilidade de refletir sobre o agir, sobre a maneira de se conduzir. Fischer (2009, p. 95) nos auxilia nesse entendimento:

> Na ética foucaultiana a busca de constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar.

Neste sentido, a ética torna-se a balizadora das ações e dos conhecimentos escolares para que o outro seja companheiro de viagem, para que o outro possa existir com diferentes tons de pele, com cabelos crespos ou lisos e para que haja um compromisso com uma escola culturalmente relevante para todos. É no exercício ético da docência que a experiência estética pode ser uma peça chave. Conforme Hermann (2014), a estética oportuniza uma percepção sensível do outro, o que pode fazer com que a educação escolar promova "a imaginação e a sensibilidade exigidas para o estabelecimento de uma reciprocidade possível" entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Nas palavras da filósofa:

> A questão, portanto, é mostrar as possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma nova possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade (HERMANN, 2014, p. 123).

Pesquisas como a de Cavalleiro (2010) mostram que as crianças negras estão muito mais suscetíveis à construção de imagens negativas sobre si mesmas, o que afeta sua autoestima e, consequentemente, o aproveitamento acadêmico. Este processo inicia desde os primeiros anos escolares, na Educação Infantil. Silenciar sobre as diferenças de cor da pele, como fazem a maioria das escolas, não apenas não auxilia como contribui para a manutenção da discriminação negativa. A identidade e a dife-

[20] Parte das reflexões apresentadas nesta seção foram desenvolvidas em dois trabalhos anteriores (Ver: BAHIA, 2017; WESCHENFELDER, FABRIS, 2017).

rença são construções sociais que não podem ser compreendidas fora da linguagem e das relações de poder que as compõem (SILVA, 2000). Ao diferenciar as suas características físicas das dos colegas, as crianças aprendem rapidamente a hierarquizar estas diferenças, com base nos códigos presentes na sociedade. Associar o crespo ao cabelo ruim, indomável e a cor de pele escura ao feio são exemplos comuns desta hierarquização. Tornar a diferença uma experiência estética, no entanto, pode despertar outros modos de significação, especialmente quando outras narrativas são apresentadas às crianças. Narrativas que rompam com o diferente como negativo, que possibilite às crianças perceberem-se como sujeitos constituídos por inúmeras diferenças que, acima de tudo, precisam ser respeitadas.

Deste modo, uma docência que é constituída pela ética e pela estética é também uma docência política. Para nós, a política está associada ao entendimento de que somos seres históricos produzidos pelos espaços sociais em que vivemos, ao entendimento de que a escola é um espaço público que pode contribuir para amenizar as desigualdades sociais e o preconceito racial entre diferentes grupos étnico-culturais. A docência na sua dimensão política se expressa no comprometimento por uma educação antirracista, que não apenas celebra a diversidade e inclui determinados temas no currículo escolar, mas problematiza como determinados saberes têm sido responsáveis pela manutenção das hierarquias que desejamos desconstruir. Uma docência ética, estética e política, deste modo, pode se inspirar nas narrativas de professoras negras e desafiar todos os docentes a irem além, a manter sempre a pergunta, a exercer a crítica de si mesmo, e de experimentar. Sem qualquer pretensão de universalidade e de construção de narrativas únicas e homogeneizantes, com o desenvolvimento de experiências que possibilitem "ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha" (HERMANN, 2010, p. 36).

Desenvolver a sensibilidade necessária para a ERER é sem dúvida um longo aprendizado, do qual damos apenas os primeiros passos. Ao colocar a educação étnico-racial na centralidade da docência, acionando um modo comprometido de se constituir como docente, as professoras negras nos possibilitam pensar quão produtivo seria contemplar as dimensões acima apresentadas. O anseio é de que esta análise possa inspirar uma docência atravessada pelo comprometimento ético, estético e político dentro de nossas escolas. Acreditamos que este movimento é pos-

sível na medida em que esta docência possa estar inserida em um *ethos* de formação. Para Dal'Igna e Fabris (2015, p. 77), o *ethos* de formação indica "certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo". Nosso intuito é que este *ethos* de formação – através da perspectiva da problematização e da docência ética, estética e política – esteja presente não apenas nos programas de iniciação à docência, mas em todos os espaços de formação inicial e continuada, bem como no interior de nossas escolas.

Sobre estranhezas e silenciamentos: provocações para pensar sobre o professor iniciante

> *Sou mulher negra que foi olhada com estranheza ao entrar pela primeira vez na sala de professores de uma escola. Que foi questionada sobre a atuação em sala de aulas, silenciada nas reuniões e conselhos. Aquela que foi chamada de inexperiente* (Eliane Oliveira, 11/09/2015, professora e Mestre em Ciências Sociais).[21]

Adentrar o espaço escolar como professora, pela primeira vez, é sem dúvida, algo extremante desafiador. A escola é um lugar conhecido que, neste momento, torna-se totalmente novo, já que assumimos uma posição distinta de quando frequentamos a escola como alunos. A estranheza faz parte deste movimento, especialmente porque são os novatos que estranham as práticas e as atividades escolares das quais passam a fazer parte. Quando a estranheza vem do grupo que já está na escola, no entanto, o sentimento muda. Imaginem quão difícil são os primeiros anos da carreira para uma professora como Eliane que, além de todos os desafios como professora iniciante, percebe-se constantemente questionada pela cor de sua pele. O exemplo mostra que a sensibilidade para com o outro não é apenas necessária no trabalho pedagógico com os alunos. Ela precisa atravessar todas as relações no interior da escola.

O excerto da narrativa acima reforça o que as pesquisas vêm trazendo sobre as dificuldades do professor iniciante. O trabalho de Bahia (2017) traz um panorama sobre os primeiros anos de carreira docente e nos aponta algumas possibilidades sobre a constituição da docência do professor iniciante. A autora nos desafia a pensar em uma "docência artista" (LO-

[21] Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/09/11/o-que-aprendi-com-meu-feminismo-tardio/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

PONTE, 2008), que tem como base as dimensões ética, estética e política, e o conceito de ética da partilha (BAHIA, 2017). A partir do que dizem os professores iniciantes, essa ética da partilha torna-se possível pelo comprometimento com o outro e pela criação de um espaço e de um tempo de aprendizagem mútua. Nesta direção, os primeiros anos de carreira criam também possibilidades de resistência, movimentos que se fazem necessários tanto no nível micro quanto no macro, na formação inicial e continuada de professores.

É esse compromisso com o coletivo que nos faz professoras, pois a escola não funciona no individual. Por isso esse coletivo é chamado de "corpo docente", um corpo feito de vários membros e que possui funções distintas, mas que trabalham em prol de um mesmo objetivo. A escola pode funcionar como um espaço coletivo de resistência ao individualismo, que muitas vezes faz sofrer especialmente quem ainda não se sente pertencente ao grupo, como é o caso do(a) professor(a) iniciante e das professoras negras. Para Nóvoa, "o ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão e à consciência, uma reflexão e uma consciência como *pessoas*, uma reflexão e uma consciência *partilhadas* [...]" (NÓVOA, 2003, p. 10-11, grifos do autor).

À medida que a docência nos primeiros anos de carreira receba cada vez mais atenção nos espaços de formação, bem como a temática da ERER, outras possibilidades irão surgir para que as dimensões ética, estética e política estejam presentes em nossos espaços educacionais. De acordo com Ladson-Billings (2001, p. 5), "um importante componente de preparação para ser professor é interrogar o modo como as características de status como raça, classe e gênero configuram todos os aspectos de nossas vidas"[22] e constituem a nossa docência. Os primeiros anos de profissão, muitas vezes no interior de escolas que atendem os bairros mais carentes e com os alunos mais diversos, certamente serão menos difíceis se tivermos uma ética da partilha e uma docência ética, estética e política. Uma ética da partilha, neste sentido, pode favorecer a produção de diferentes narrativas e de reflexões sobre os desafios que ainda precisamos superar para que a educação seja uma experiência bem-sucedida para todos.

[22] Traduzido do original: *An important component of preparing to be a teacher is interrogating the way status characteristics like race, class, and gender configure every aspects of our lives.*

Referências

BAHIA, Sabrine B. M. H. **A constituição do(a) professor(a) iniciante:** implicações da iniciação à docência. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2017.

BLOGUEIRAS NEGRAS. Disponível em: <blogueirasnegras.org>. Acesso em: 4 ago. 2017.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists:** Color-Blind Racism and the persistence of Racial Inequality in the United States. 3. ed. Maryland: Rowman & Littlefield, 2010.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. **Revista Pátio**, ano v, n. 17, maio/jul. 2001.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015.

DIEESE. **Nota Técnica**. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. n. 141, out. 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-250.

GADEA, Carlos A. **Negritude e pós-africanidade:** crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GOMES, Nilma L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Caderno CESPUC de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, Cinema e Televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HARRIS, Meta Y. Black Women Writing Autobiography: Autobiography in Multicultural Education. In: PHILLION, J.; FANG HE, M.; CONNELLY, F. M. (Eds.).

Narrative and experience in multicultural education. California: Sage Publications, 2005, p. 36-52.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010. (Coleção Fronteiras da Educação).

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação:** outra sensibilidade; Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Crossing over to Canaan:** the journey of new teachers in diverse classrooms. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos:** o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e Estética da Docência: Conversas com Nietzsche e Foucault. **Educação e Arte**, n. 16. ANPED/SUL, 2008.

MOREIRA, Nivalci L. M. Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 152-161, 2013.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 382-409.

NÓVOA, Antônio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. **1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares**, no dia 13 de Novembro de 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a:** matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se:** feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Unicamp, 2013.

SILVA, Claudilene M. Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. *34º Reunião Anual da ANPED*, GT 21, Natal/RN, **2011.** Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1000%20int.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

THE CAP TIMES. **Newspaper of Madison-Wisconsin**. Disponível em: <http://host.madison.com/ct/>. Acesso em: 03 ago. 2017.

WESCHENFELDER, Viviane I.; FABRIS, Elí T. H. "Ir para a escola, um ato de coragem": narrativas de mulheres negras sobre suas experiências escolares. Trabalho apresentado na 38ª Reunião Anual da ANPED. ***Anais do...*** São Luís, 2017.

CAPÍTULO 5

O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a)

Cristiane Fensterseifer Brodbeck
Sandra de Oliveira

Introdução

Como nos tornamos professores(as)? Quais são os processos, os rituais que fazem parte da formação inicial de professores? Quais são os modos de ser professor(a) produzidos a partir dos imperativos contemporâneos?

Partimos do conceito de experiência de Michel Foucault (2010a, 2010b), considerando a constituição do sujeito que se forja nesse campo tecnológico de conexões entre saber, poder e ética, para discutir sobre as práticas que estão implicadas nos processos de formação inicial de estudantes de dois cursos de licenciatura e sobre qual (ou quais) docência(s) elas estão a produzir.

O presente texto tem origem na interlocução entre duas teses de Doutorado em Educação[1] que analisam os processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, no ensino fundamental da educação básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os materiais analisados foram selecionados a partir de um conjunto de documentos, entrevistas, questionários, artigos e diários de campo, produzidos pelos sujeitos participantes do PIBID em dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Ciências Biológicas (Biologia).

[1] Trata-se das teses "Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção" (BRODBECK, 2015) e "Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência" (OLIVEIRA, 2015).

Ao longo do capítulo, defende-se a ideia de que o PIBID, no recorte analisado, ao articular a formação compartilhada entre universidade e escola, produz um modo de ser professor(a) com características distintas que se conjugam para responder à complexa realidade da educação brasileira.

Docência Redentora ou Pedagogia da Redenção e o Imperativo da Inovação

O que os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Pedagogia vêm narrando sobre os modos de ser docente a partir da experiência de iniciação à docência nas escolas públicas de educação básica? Haverá uma busca pelo fazer diferente, pela inovação? Estes(as) futuros(as) professores(as) contribuirão com a constituição de cenários inovadores na escola e na educação brasileira?

O termo Docência Redentora ou Pedagogia da Redenção é fruto da investigação sobre a constituição da docência em ciências nas práticas de iniciação à docência do Subprojeto Biologia, do PIBID Unisinos[2]. Nas análises dos produtos[3] das práticas, realizadas nas escolas, pelos alunos bolsistas de iniciação à docência (pibidianos), constatou-se que as mesmas buscavam a salvação da escola, do ensino denominado tradicional, das aulas com quadro e giz, do uso do livro didático etc. Há, inclusive, em um artigo produzido pelos pibidianos, a afirmação: "É certo que a escola que temos não é a que queremos"[4].

O excerto retrata a preocupação dos alunos bolsistas com a qualidade do ensino e com o fracasso escolar. Em um contexto de governamentalidade neoliberal, o futuro docente, o licenciando, antes de ir para a escola (onde cumprirá sua carga horária), já tem a concepção de que ela é ineficaz e improdutiva, o que explica as tantas críticas[5], principalmente à professo-

---

[2] Pertencente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

[3] Entre os produtos analisados, relatórios mensais de frequência e de atividades dos alunos bolsistas e das professoras supervisoras, relatórios semestrais e anuais da coordenadora de área e da coordenadora institucional, resumos, artigos, pôsteres, caderno pedagógico, atas de reuniões, *blogs*.

[4] Excerto da pesquisa.

[5] As críticas manifestadas pelos bolsistas estão mais voltadas às condições internas, referem-se ao aluno, à escola, à formação inicial, e, principalmente, à professora e às aulas. "[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade" (FOUCAULT, 2013), porém não é esse o movimento de crítica que aparece nos materiais. É muito mais um simples julgamento, uma reprodução de verdades naturalizadas sobre a educação.

ra, que é responsabilizada, e às suas aulas. Os números produzem verdades e mostram o insucesso das instituições de ensino, que são submetidas a processos periódicos de avaliações em larga escala, característicos deste tempo. Há um ranqueamento das escolas, e a palavra competitividade definitivamente entra para o vocabulário das instituições escolares.

O movimento dos pibibidianos como uma narrativa redentora ocorre na medida em que vão para a escola dispostos a resolver os problemas da falta de qualidade na educação. Os bolsistas se sentem pressionados a mudar a realidade escolar. A aposta é na inovação, palavra de ordem global, e recorrem ao desenvolvimento de atividades que remetem à influência da Escola Nova, das pedagogias psicológicas e da psicologia construtivista, que se intitulam críticas e libertadoras e que buscam a autonomia dos sujeitos.

Os distanciamentos e aproximações do termo narrativas redentoras auxiliaram na constituição da denominação Pedagogia Redentora. Fischman e Sales (2010, p. 14) utilizam este termo para mostrar que as narrativas redentoras "[...] funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e 'orgânicos'". Dessa forma, quando o exemplo desse *super-professor* é seguido, "[...] a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas" (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 14). De alguma maneira, a Pedagogia Redentora se aproxima das narrativas redentoras, no sentido de querer resgatar, de almejar salvar a escola; porém os autores abordam também o ensino como função redentora, em que ensinar e aprender são vistos como "[...] atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal (pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais)" (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 11).

Mediante o ensino e a aprendizagem, Fischman e Sales (2010) veem, nessas narrativas, a possibilidade de mudança social ou moral de uma pessoa. Aqui há um distanciamento entre as narrativas e a Pedagogia da Redenção. Nas Pedagogias Redentoras parece não existir essa ambição de mudança social e moral, de salvação das pessoas, como nas narrativas redentoras, como também não parece ter a pretensão de que todos na escola sigam os bolsistas e que o sistema como um todo seja resgatado. É um movimento mais humilde, de levar movimento para a escola, na tentativa de que ela se transforme de um local de transmissão e recepção do conhecimento, para

um local de "produção ou construção do conhecimento"[6]. Igualmente, nesta escola ideal ou idealizada, o aluno interage ativamente, "tornando-se agente do seu aprendizado"[7]. Há muitas aulas práticas, jogos, atividades lúdicas, brincadeiras e uso de recursos tecnológicos, e os alunos devem aprender resolvendo problemas, e os seus conhecimentos prévios e interesses deverão ser levados em consideração. Além do mais, as aulas são atrativas, prazerosas, leves, agradáveis, motivadoras, estimulantes, interessantes, divertidas e alegres. Para os alunos bolsistas, o movimento que buscam realizar na escola é de inovação.

A Pedagogia da Redenção, ao assumir o imperativo da inovação, característico da governamentalidade neoliberal, de certa forma, se aproxima mais uma vez das narrativas redentoras. Fischman e Sales (2010) também associam as narrativas redentoras ao neoliberalismo, na medida em que o ensino redentor coincide com a ênfase neoliberal no individualismo, em que um professor sozinho, um *superprofessor*, salvará todo o sistema. O discurso neoliberal também se articula com as narrativas redentoras, pois defende que as escolas sejam instituições apolíticas, e executa sistemas de avaliação padronizados para comprovar cientificamente as melhores práticas (FISCHMAN; SALES, 2010).

A docência está inserida nesta racionalidade, denominada governamentalidade neoliberal e compõe a grade conceitual deste trabalho investigativo. As discussões sobre governamentalidade foram de fundamental importância, na medida em que esta forma de exercer o poder sobre a população, composta por técnicas para a condução da conduta dos indivíduos e do sujeito individualmente, auxiliaram na compreensão da constituição da docência nas práticas de iniciação à docência do PIBID Biologia, na contemporaneidade. Nas palavras de Saraiva (2010, p. 128):

> A governamentalidade representa uma racionalidade, um modo de dar razões a algo que se estende bem além do governo estatal. A racionalidade governamental é constituída a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam no tecido social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo, retornando ao tecido social, formando uma grade de inteligibilidade, ou seja, um modo de compreender o mundo.

---

[6] Excerto da pesquisa "Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção" (BRODBECK, 2015).

[7] Excerto da pesquisa "Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção" (BRODBECK, 2015).

Outro esforço necessário foi compreender que, em outros tempos, o poder se exercia de outras formas, as relações foram se alterando, e que a governamentalidade, de liberal, transita para neoliberal. Porém, uma não substitui a outra, visto que convivemos com características de ambas. Para Veiga-Neto (2011, p. 38), a diferença mais marcante entre liberalismo e o neoliberalismo é que "[...] enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição". Conforme o autor, esse ponto é fundamental para tornar as instituições de ensino os principais alvos do neoliberalismo.

Foi imprescindível tentar compreender as mudanças propostas para a educação escolar, nesse novo contexto, principalmente colocadas em prática, a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Todos os documentos produzidos na época contribuem para reforçar o neoliberalismo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 e Plano Nacional de Educação (PNE[8], 1997).

Rech (2010, p. 104) afirma que, em um dos primeiros documentos organizados no governo FHC, o Planejamento Político – estratégico – 1995-1998, já estava bastante fundamentado na ótica neoliberal e enfatizava "[...] o desejo, o consumo e a competitividade", apoiado "[...] em experiências de outros países da Europa e da América Latina com agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras". É também nesse governo, da mesma forma, inspirado em experiências de outros países, que se estabelecem os processos de avaliação em larga escala: Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM etc., os quais começam a divulgar números e a produzir índices, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Na governamentalidade neoliberal, as instituições de ensino começam a ser ranqueadas e a competirem entre si.

A escola-empresa precisa se adaptar às mudanças, uma vez que, no lugar de corpos dóceis e disciplinados (necessários às fábricas no liberalis-

[8] Uma das metas do PNE para o Ensino Fundamental foi "Elevar o desempenho dos alunos mediante implantação de monitoramento dos resultados utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas estaduais e municipais que venham a ser desenvolvidos". (MARSIGLIA; DUARTE, 2008, p. 13). Assim, as instituições de ensino começam a ser submetidas a processos periódicos de avaliações em larga escala, característicos da contemporaneidade.

mo), o mercado empresarial necessita de almas criativas. A sociedade disciplinar é substituída pela sociedade de controle. O investimento não está mais no corpo, mas na alma. Essas são as condições de possibilidade para a emergência das teorias psi (pedagogias psicológicas[9]), que sustentam os discursos da Escola Nova, do Construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia do aprender a aprender e de tantas outras pedagogias fundamentadas pelos métodos ativos.

Cabe mencionar que a docência em ciências constituída nas práticas do Subprojeto Biologia enquadra-se nas particularidades das pedagogias psicológicas e há, literalmente, uma demonização do ensino dito tradicional pelos alunos bolsistas. Nas práticas relatadas, é possível observar uma fuga das aulas consideradas tradicionais em direção às práticas consideradas inovadoras. O Construtivismo e as Pedagogias Psicológicas estão presentes na docência em ciências do subprojeto, bem como toda a tentativa de apagamento do sofrimento na escola. Para os pibidianos, as aulas devem ser atrativas, divertidas, prazerosas, leves, alegres, agradáveis, estimulantes, motivadoras etc. Destaca-se também a preocupação com a construção do conhecimento, com a realização da relação dos conteúdos com a realidade/contexto/cotidiano dos alunos, com a resolução de problemas, entre outras.

Parece que está decretado o fracasso da escola que não se adequar às novas exigências das pedagogias ativas, inovadoras, que correspondem também ao que deseja o mercado, ou, ainda, a nova forma de vida numa sociedade neoliberal, em que a concorrência se torna o movimento necessário para que todos sejam incluídos no jogo neoliberal. A instituição escolar passa a ser narrada como em crise, crise "[...] de qualidade, de competência, de eficiência" e, dentre os culpados, sobressaem-se os professores, "[...] cujos preparo insuficiente e desmotivação no trabalho" respondem "[...] pela ação incompetente que caracterizava a prática pedagógica encontrada em nossas escolas" (LÜDKE; MOREIRA, 2002, p. 57).

Nessa conjuntura de crise, a partir das verdades desse tempo e espaço específicos, há o imperativo da inovação nas práticas do PIBID Biologia.

[9] As pedagogias psi "[...] situam a criança no centro da ação educativa" e devem adaptar-se aos seus "[...] interesses e tendências naturais" (VARELA, 2002, p. 91). Há também um deslocamento de controle direto para indireto por parte do professor; o objetivo "[...] já não é a disciplina exterior, produto de um tempo e espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, a 'ordem interior'" (VARELA, 2002, p. 93). Deslocam-se, dessa forma, as racionalidades de governamentalidade: do governo dos outros para o governo de si.

Nesses novos tempos, não de reprodução (lógica fabril), mas de criação (lógica empresarial): "A empresa é a catalisadora da inovação, da invenção" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Os bolsistas, ou melhor, os *superbolsistas*, mais do que aprender com a escola, na sua iniciação à docência, buscaram inová-la, acreditando que assim resolveriam seus problemas e conseguiriam salvá-la. Muito mais do que uma postura de aprender com a escola, os *superbolsistas* procuraram resolver os problemas que antecipadamente já acreditavam encontrar nas instituições de ensino: aulas tradicionais, fracasso escolar, falta de eficiência e eficácia, entre outros. Esse movimento foi denominado de Pedagogia da Redenção. Tal pedagogia apresenta marcas das pedagogias críticas e das pedagogias psicológicas, produzindo futuros professores que são subjetivados como *superbolsistas* e que se lançam numa batalha de redenção da escola.

Por que não classificar esta pedagogia entre uma das tantas pedagogias (pedagogias psicológicas, pedagogia do aprender a aprender, pedagogia das competências...) já descritas pela literatura pedagógica? Porque ela provém da articulação de diversos saberes e espaços (das escolas, do curso de Biologia, da universidade, do projeto PIBID Unisinos, do Subprojeto Biologia, do próprio PIBID/CAPES) e de diferentes teorias e tendências pedagógicas, a qual resultou em uma pedagogia que se apropriou de conhecimentos de outras teorias e tendências, mas se constituiu em algo singular, mas, ao mesmo tempo, com características globais, pois é fabricada na racionalidade neoliberal contemporânea, e que se intitulou Pedagogia da Redenção.

A Docência Virtuosa e a Pedagogia Tática: sobre uma ética do saber-fazer

__Não há meio pibidiano__. __Pibidiano é por inteiro__ – ou é, ou não é. Trata-se de um __compromisso muito sério__ e importante de transformação da educação, __mudança que começa por nós__.

__Ter me tornado__ um pibidiano __mudou muito meu jeito de ser__, de pensar e até de ver as coisas. Realmente faz a diferença, o __pibidiano faz a diferença na escola__, porque nós somos procurados por quase todos os professores de todas as áreas e eles __querem desenvolver parcerias com a gente [...]__ Por que? [...] porque __nós temos o pique__, pelas __nossas ideias, pela nossa criatividade,__ acho que esse é o grande diferencial do pibidiano [...]

> *nós sentamos e pensamos em conjunto, como é que a gente pode fazer, isso e aquilo, e acho que este é o diferencial, a criatividade, o potencial também, porque o pibidiano em geral,* ***para ele não existe algo impossível!***[10]

É possível ponderar que as enunciações apresentadas anteriormente fazem parte de uma formação inicial que está a produzir uma docência para os anos iniciais da escola básica com algumas características peculiares. A essa docência, constituída nas práticas do PIBID-Unisinos-Pedagogia, chamou-se de docência virtuosa.

O conceito de docência virtuosa que emergiu do exercício analítico expressa a junção de dois outros conceitos, quais sejam, virtual e virtuoso, ambos com o mesmo radical. *Virtus* é a capacidade de agir corretamente diante de uma situação, o radical significa força, potência (BLACKBURN, 1997).

O termo virtual expressa a ideia de algo existente em potência, que não pode ser visto tal qual, mas como algo ou coisa que está por vir a ser. O virtual, nesse sentido, não pode ser entendido como o oposto ao real. O virtual carrega uma potência do vir a ser, enquanto o real já é. Assim, o virtual seria a existência em potência do que vem a ser.

Do latim medieval *virtualis* e do latim clássico *virtus,* significam força de espírito, ânimo, amor e prática do bem, que tem virtudes. O virtuoso é um técnico bem formado e competente, um *performer*, aquele que apresenta bom desempenho. A pessoa virtuosa é aquela que produz efeitos e tem predisposição firme para o bem, apresenta eficácia, que tem força, que tem capacidades. Mas as virtudes são "invisíveis", somente são identificáveis no âmbito das ações dos indivíduos, no âmbito da prática, no conjunto perceptível de suas ações.

É por isso que, para identificar os modos de ser professor(a) foi preciso olhar para as práticas. As narrativas das licenciandas identificadas nos materiais analisados, especialmente as encontradas no Caderno Pedagógico[11], evidenciam um conjunto de verdades envolvidas com o tornar-se professor(a). A docência dos anos iniciais da educação básica brasileira vem sendo produzida a partir de práticas centradas em observar, planejar e fazer.

---

[10] Excertos da pesquisa "Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência" (OLIVEIRA, 2015).

[11] Um Caderno Pedagógico, com artigos produzidos pelos acadêmicos bolsistas, foi organizado por cada subprojeto e lançado em 2013.

Numa leitura aligeirada dessa afirmação, poderíamos concluir que os verbos *observar, planejar, fazer* são comuns ao exercício da profissão docente. Contudo, essas práticas não estão dissociadas de uma matriz de experiência que está a constituir modos de ser docente que precisam ser pensados, problematizados. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 187), "[...] pessoas sabem o que fazem; frequentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que elas não sabem é o que faz aquilo que fazem". Nesse sentido, é preciso atentar para o que estamos a fazer, e a fazer repetidamente, pois, esse fazer, ao mesmo tempo que nos revela, também nos constitui.

É possível inferir que as práticas de iniciação à docência do PIBID-Unisinos-Pedagogia vêm instituindo uma verdade ética na qual pode fundamentar-se o sujeito em seu processo de tornar-se professor(a): uma ética do saber-fazer, do fazer bem feito. Talvez seja possível afirmar que essa ética do saber-fazer é resultante de um esforço para desconstruir a dicotomia teoria e prática, presente não somente na fala das bolsistas, como também no âmbito da Pedagogia e da formação de professores no Brasil, conforme mostram pesquisas como as de Gatti et al. (2010).

A escola contemporânea exige uma professora dotada de condições técnicas para observar, planejar e fazer o que tem que ser feito para a aprendizagem de seus alunos. Esta professora diz que a reflexão faz parte do seu agir, bem como ressalta ter uma postura investigativa. É preciso estar atenta a todos e a cada um de forma minuciosa, detalhista, o que somente pode fazer uma professora investigativa.

Segundo Biesta (2012), uma professora necessita saber lidar com evidências científicas e ter capacidade de análise ou julgamento para decidir sobre o que fazer em determinada situação. Para o autor, o currículo com ênfase em competências está tornando os professores apenas capazes de fazer, mas não capazes de analisar o que (e por que) fazer em determinada situação. Nesse sentido é pertinente também aludir ao que diz Nóvoa (2007):

> [...] a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como (NÓVOA, 2007, p. 14).

As licenciandas refutam as práticas docentes ditas "tarefeiras", pautadas apenas em "folhinhas" desconectadas de um fazer estratégico que, segundo as bolsistas, deve compor o agir docente. A expressão *intencionalidade pedagógica* também aparece nesse sentido do fazer estratégico da professora.

Biesta (2012), em seus estudos[12], vem propondo uma formação de professores com base no virtuosismo, ou ainda, na capacidade de tomar decisões educacionais sábias que está para além do desenvolvimento de competências. Biesta sugere uma formação centrada em modelos de professores considerados virtuosos. Afirma que estudar o virtuosismo de professores identificados como com certo nível de virtuosidade, seja nas escolas, na literatura, no cinema, etc., seria uma prática importante a ser incorporada na formação de professores do futuro. Segundo ele, "para desenvolver o virtuosismo é preciso estar próximo desse professor virtuoso, dessa professora que você aspira ser" (BIESTA, 2012 p. 18, tradução nossa).

Entre a proposta de Biesta e o que ocorre no PIBID-Unisinos-Pedagogia há uma diferença considerável. Os pibidianos não estão restritos a conviver apenas com os professores "considerados virtuosos", nem tampouco recebem como modelo um guia de "boas práticas", tão apregoadas na formação continuada de professores oriundas do MEC (Ministério da Educação) e em documentos publicados por organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mas são incentivados a identificar práticas relevantes, a partir das quais devem realizar reflexão e posterior problematização junto com o grupo de pibidianos. Ao apresentá-las nas reuniões ritualizadas, esse se torna um momento para pensarem juntos.

Esse "pensar junto" que ocorre nas reuniões é proposto a partir das problematizações das práticas observadas ou vivenciadas pelos pibidianos. As práticas destacadas em seus Diários de Campo, geralmente chamadas por eles de práticas relevantes ou significativas, independem de serem "práticas de sucesso", são práticas que foram destacadas por algum motivo que chamou a atenção dos pibidianos, práticas que os levaram a uma reflexão e possível problematização. Tudo aquilo que ele viu e o afetou, causando-lhe uma tensão tal que o motiva a discutir, refletir, problematizar a respeito.

[12] Trata-se aqui, especificamente, do texto publicado com base na fala do autor na abertura da conferência *2020 The Future of Teacher Education*, ocorrida em Viena/Áustria, nas datas de 3 e 4 de março de 2011.

(Re)produção ou criação das práticas?

Um dos enunciados mais potentes percebido nas respostas e nos relatos dos acadêmicos da Pedagogia é a mobilização das licenciaturas e das escolas participantes do PIBID-Unisinos para a discussão e problematização da formação docente na contemporaneidade. Essa mobilização para a reflexão e problematização das práticas pode estar a mostrar o investimento em uma formação menos pragmática. Conforme Dal'igna e Fabris:

> Tendo como ponto de partida a problematização, os estudantes de licenciatura/pibidianos aprendem a movimentar-se empreendendo esforços para *duvidar do já sabido*. Isso exige um exame da própria condição como sujeito imerso em determinados problemas, os quais ele mesmo pode *des-construir* (2015, grifos das autoras).

Contudo, esse ainda é um exercício difícil de ser encontrado. Não foi possível observar, como propõe o programa em seus princípios, "práticas inovadoras", mas, sim, uma dificuldade identificada na fala das bolsistas em criar outras práticas. Verifiquemos na fala a seguir: "Eu acho que a maior dificuldade é fazer algo novo, é tudo como no vídeo do macaco"[13].

Em sua fala, a bolsista faz referência a um vídeo[14] que foi passado em uma das reuniões do PIBID-Unisinos onde os macacos permanecem repetindo as mesmas ações, mesmo quando essas perdem o sentido. Difícil é problematizar as práticas para criar o novo; mais fácil é reproduzir o que já vem sendo feito e que é legitimado como algo que funciona e, por isso, deve continuar acontecendo. Nesse sentido, cabe trazer um elemento dos estudos encontrados em *Homo Ludens*. Ao argumentar sobre o jogo enquanto fenômeno cultural de suma importância para a fase adulta, Huizinga (2000) afirma que, quando a utilidade domina o fazer, perde-se a capacidade de pensar. Quando a prática está pautada em fazer aquilo que funciona, em seguir modelos de "boas práticas", operar apenas com aquilo que foi comprovado através dos discursos científicos (estatuto de verdade), perdem-se a capacidade, ou ainda, as possibilidades de criar, de inventar outras práticas.

Contrapondo essa afirmação sobre o fazer como reprodução, dissociado da reflexão e do pensamento, como é revelado no vídeo do macaco, na

---

[13] Excerto da pesquisa "Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência" (OLIVEIRA, 2015).

[14] Trata-se do vídeo "Os macacos", muito utilizado na área de gestão e treinamento, baseado na máxima "Sempre foi feito assim e funcionou". Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 12 dez. 2014.

fala da bolsista e nas ideias de Huizinga (2000), Sennett (2013) diz, em sua obra *O Artífice*, que "fazer é pensar". Nas falas das bolsistas foi possível perceber a ênfase no saber-fazer, ressaltada na satisfação por um trabalho considerado bem feito. Essa ética alicerçada na satisfação com o saber-fazer, remete às ideias de Sennett (2013), quando fala sobre o trabalho do artesão. Esse saber-fazer identificado no PIBID-Unisinos-Pedagogia e que aqui estou associando ao "fazer bem feito" de Sennett (2013) implica, segundo o autor, a capacidade das pessoas se governarem, na capacidade de conduzirem suas condutas. Um trabalho que implica refletir, pensar sobre o que se está a fazer pode resultar em autocondução. Segundo Rose (2011):

> Sobre o atual regime do self [...] nosso entendimento das condições sob as quais nossos atuais modos de pensar e agir sobre seres humanos tomaram forma, que nos ajudem a mapear seus modos característicos de operação, que nos ajudem a realizar algum tipo de avaliação das capacidades que eles nos atribuem e das demandas que nos fazem. [...] em outras palavras, é começar a questionar algumas de nossas certezas contemporâneas a respeito do tipo de pessoas que nos levamos a ser, é ajudar a desenvolver meios dos quais poderemos começar a nos pensar de outra forma (ROSE, 2011, p. 11).

Nesse sentido, problematizar a homogeneização das práticas pedagógicas se faz importante para que a professora, em meio a discursos, tais como os das práticas inovadoras como solução para os problemas da educação brasileira, possa fazê-los parte de um trabalho de artesania, de um trabalho bem feito que se desvie da gramática reprodutivista e de performance, que circula intensamente na sociedade contemporânea.

A postura colaborativa e a postura investigativa, identificadas no decorrer das análises, mostram-nos os modos de ser da docência virtuosa, um(a) professor(a) produzido(a) como **tática** de enfrentamento para a complexidade da educação básica brasileira.

É possível resistir aos imperativos?

Aqui está o jogo de que trata Foucault em seus últimos movimentos analíticos acerca do poder: "não há relação de poder sem resistência". Dessa forma, "toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta" (FOUCAULT, 1995, p. 244-248).

Para o filósofo (1995), a questão da resistência está no "[...] problema político, ético, social e filosófico de nossos dias"; sendo assim, resistir "[...] não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das institui-

ções do Estado", mas "[...] nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos" (FOUCAULT, 1995, p. 239).

O entendimento de resistência enquanto não aceitação dos modos de subjetividade nos oferece a possibilidade de criar outras práticas, aquelas envolvidas nas formas pelas quais os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos: a subjetivação como forma de "resistir ao poder", como "busca prática de um outro modo de vida, de um novo estilo" (DELEUZE, 2010). Importa reforçar que a resistência tratada aqui não se dá contra um poder "maligno", mas pode efetuar-se por meio da subjetivação – essa complexa rede de poderes e saberes que nos constitui – e a qual, neste mesmo processo, podemos resistir. O PIBID pode ser condição para que busquemos nos dobrar a certas verdades ou rejeitá-las.

Tudo isso implica "abrir-se para uma liberdade sem garantias" (LARROSA, 2000, p. 330) e, a partir daí, "não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, acreditar em tudo isso" (LARROSA, 2000, p. 330). Eis a condição e as possibilidades para a criação de outras práticas.

Referências

BIESTA, Gert. The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? Rose **Research on Steiner Education**, v. 3, n. 1, p. 8-21, jul. 2012.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos: São Leopoldo, 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn Fabris. Constituição de um *ethos* de formação no PIBID/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Conversações.** São Paulo: 34, 2010.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Poder e verdade. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982/1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France:** excertos/ Michel Foucault (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **O que é crítica?** [Crítica e Aufklärung]. [S.l., 2013?]. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

GATTI, Bernardete et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Org.). **Estudos e Pesquisas Educacionais (2007-2009)**, São Paulo: FVC, n. 1, maio, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas recentes para a reforma de professores no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 1, p. 53-58, 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. Construtivismo: influência nas políticas educacionais do estado de São Paulo. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., 2008, São Carlos. Sociedade, estado e educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI. **Anais…** Campinas: HISTEDBR, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <www.sinprosp.org.br>. Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVEIRA, S. de. **Tornar-se professor/a:** matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos: São Leopoldo, 2015.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que se tornaram uma "verdade" que permanece. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos.** Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAPÍTULO 6

Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos

Miriã Zimmermann da Silva
Soraia Tomasel

> Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal antes de nós (como um *objeto de conhecimento*). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente (atendendo ao presente, tocados por ele e tocando-o – onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensa), quando "nós" estamos "lá", isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 13).

Pensar o presente, tempo vivido por cada uma de nós. Refletir sobre a docência, profissão escolhida e exercida por nós. Colocarmo-nos atentas ao presente e à docência, "atendendo a ambos, sendo tocadas e tocando" tanto o presente quanto a docência. Este é o exercício proposto por este livro. Exercício que só é possível por nos ocuparmos e nos preocuparmos com as formas de ser e agir da docência no tempo presente, vivido por todas(os) nós.

Escrevemos este capítulo de um lugar específico. Como professoras da educação básica, temos atentado para nossa profissão e os modos possíveis de exercê-la neste tempo vivido. Como pesquisadoras, temos feito perguntas sobre as condições do nosso tempo e da profissão docente, suspeitando da própria docência. Não fazemos, no entanto, isso de modos separados. Ao agirmos em sala de aula, mobilizamos nosso pensamento, e, ao pesquisarmos e teorizarmos em torno da docência, agimos.

Neste capítulo, atentaremos para um modo específico de docência: um modo de ser, de estar e de agir no mundo, enquanto professores e professoras, pautado pela aprendizagem. Apresentar, falar, escrever sobre este modo de ser professor(a), portanto, não é um movimento que faremos de fora. Não assumimos aqui o lugar de especialistas. Ao apontarmos aspec-

tos de uma docência que aqui chamaremos de *docência terapêutica*, não falaremos dos (outros) professores e professoras. Também nós somos pautadas por este modo de ser, e assumimos, temporariamente, esta docência.

Discutiremos aqui, questões relacionadas ao esmaecimento do ensino, produzido, em grande parte, pela ênfase dada ao longo do século XX e neste início de século XXI para a aprendizagem nos processos educativos escolares. Tendo por base os campos teóricos dos estudos em docência, dos estudos em pedagogia e dos estudos foucaultianos, apresentaremos uma análise de documentos escritos por professoras pedagogas em formação e de documentos legais e orientadores da ação de professores e professoras de Língua Inglesa, mostrando, a partir desse conjunto de documentos, como, no Brasil, essa *docência terapêutica* vem sendo produzida a partir de uma *prática* que alguns estudiosos têm chamado de *psicologização.*

Docência, saberes e psicologização

Em um primeiro momento, à guisa de pano de fundo, gostaríamos de marcar que entendemos que, para a docência, o campo da Pedagogia se coloca como estruturante. Como Pedagogia, aqui, nos referimos a um campo de conhecimento, cujos saberes fundamentam e dão base para o exercício da docência. São os saberes pedagógicos que conferem sentido e unidade a esta profissão nomeada *docência*. A atuação de um(a) professor(a) tem uma dimensão pedagógica, na medida em que atenta para os diferentes processos educativos que ocorrem e decorrem daquilo que é proposto em sala de aula: planejar, avaliar, definir conteúdos, escolher determinada metodologia são aspectos do exercício da docência imanentes a toda e qualquer área/disciplina ministrada.

Atentar para os saberes da docência, em especial para os saberes pedagógicos, nos parece indicar certas práticas contemporâneas operantes nos modos de ser e de agir no âmbito da profissão docente. Entendendo que o exercício da docência é possível pela mobilização de um conjunto de saberes[1], com-

[1] Maurice Tardif (2014) trabalhou os saberes da profissão docente em suas pesquisas. Destacamos aqui, a partir do autor, que os saberes da docência são saberes sociais, pois são partilhados por um grupo de professores(as) que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização; são legitimados, orientados e definidos por um conjunto de instâncias, como universidades, Ministério da Educação, sindicatos, etc.; e seus objetos de saber são práticas sociais, manifestando-se "através de relações complexas entre o professor e seus alunos" (TAR-

preendemos também que este mesmo conjunto de saberes mobiliza e produz a própria docência. Assim, afirmamos, a esta altura do texto, que a constituição e a produção de uma docência terapêutica decorrem, em grande parte, das mudanças ocorridas no próprio campo da Pedagogia, campo este cada vez mais psicologizado.

Ao mostrar o processo de psicologização do campo da Pedagogia, argumentamos que a Pedagogia, como campo de conhecimento, buscou e tem buscado um caráter científico, a fim de obter legitimidade e reconhecimento como *Ciência*[2] e que a maneira como essa legitimação ocorre, historicamente, constitui o campo Pedagogia de determinadas formas e cria condições de possibilidade para que determinadas práticas se desenvolvam e operem com maior força na docência enquanto profissão e no exercício desta profissão.

Valerie Walkerdine (1998, p. 185) afirma:

> É o *status* concedido às descobertas científicas que permite que as afirmações sejam lidas como afirmações, como não-problemáticas, como fatos, e não o produto de especulação teórica ou de alguma outra ordem.

Ao dizer que "é o *status* concedido às descobertas científicas que permite que as afirmações sejam lidas como afirmações", a autora está se referindo especificamente à Pedagogia e à sua relação com os conhecimentos de outros campos considerados científicos, especialmente o da Psicologia.

A Pedagogia, a fim de legitimar seu saber sobre os modos de ensinar, a aquisição do conhecimento e a seleção e organização de conhecimentos em um currículo, encontra na Psicologia os *status* de ciência e teoria.

Nikolas Rose (2011), no segundo capítulo de seu livro *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*, apresenta aquilo que chamou de *uma história crítica da psicologia*. O autor entende a Psicologia como uma tecnologia – "conjunto de artes e habilidades acarretando a conexão de pensamentos, afetos, forças, artefatos e técnicas" (ROSE, 2011, p.82) – cujas técnicas podem ser encontradas de três formas:

DIF, 2014, p. 13); modificam-se de acordo com a história de uma sociedade, com as culturas; e "é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira" (TARDIF, 2014, p. 14).

[2] Dentre as muitas definições relacionadas à Pedagogia como Ciência, destacamos: "[...] A Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Que significa isto? Onde houver educação intencional – devidamente planejada –, os conhecimentos pedagógicos serão acionados. A Pedagogia é a ciência da prática educativa por excelência" (FABRIS; DAL'IGNA; KLAUS, 2013, p. 12 – grifos nossos).

1) Técnicas intelectuais: "tornam a realidade pensável de uma determinada maneira, ao ordená-la, classificá-la, segmentá-la, ao estabelecer relações entre os elementos, tornando-a acessível ao pensamento" (ROSE, 2011, p.82);
2) Técnicas de inscrição: "procedimentos para a introdução de aspectos do mundo na esfera do pensável sob a forma de observações, gráficos, figuras, tabelas, diagramas e anotações de vários tipos" (ROSE, 2011, p. 82);
3) Tecnologias humanas: "forma[m] uma parte das racionalidades práticas dos agenciamentos que buscam agir sobre os seres humanos, moldando suas condutas específicas – agenciamentos tais como aqueles do aparato legal, da educação escolar, da criação das crianças e até da orientação espiritual" (ROSE, 2011, p. 83).

Nesse sentido, a Psicologia do Desenvolvimento pode ser apontada como aquela que cria condições para uma *Pedagogia Científica*, na medida em que ao criar seu objeto – neste caso, a criança em desenvolvimento – essa Psicologia torna a criança pensável de uma determinada maneira, ordenando e estabelecendo relação entre a criança, o desenvolvimento e a aprendizagem (técnicas intelectuais); desenvolve diferentes técnicas científicas e empíricas para medir e comprovar o desenvolvimento infantil, inscrevendo-o em um padrão de normalidade (técnicas de inscrição); e, a partir da sua relação com a pedagogia, articula prática e pressupostos – verdades acerca do desenvolvimento – a fim de conduzir a educação das crianças dentro de um padrão de normalidade (tecnologias humanas).

Por outro lado, é importante destacar que essa articulação entre Pedagogia e Psicologia/Psicologia do Desenvolvimento não se dá apenas por uma parte, numa relação de dominado e dominação. Ao assumir para si determinadas "verdades científicas", principalmente as de um desenvolvimento infantil e de uma subjetividade, a Pedagogia também cria condições para que essa Psicologia tenha como objeto a criança, a subjetividade e a própria prática pedagógica.

Entendemos que o campo da Pedagogia, em sua busca pela legitimidade científica, ao assumir verdades da Psicologia como suas, criou condições para o que alguns autores chamaram de *processo de psicologização da Pedagogia*. A psicologização da Pedagogia seria, portanto, também um processo histórico, permeado por jogos de poder, em cujo processo a Pedagogia "elegeu a ciência psicológica como a fonte maior de conhecimentos

sobre o ambiente escolar, devido ao caráter cientificamente dado às diretrizes de como lidar com a dinâmica de ensino e aprendizagem" (CARNEIRO, 2010, p. 1).

Entendemos que esse processo de psicologização da Pedagogia está presente no exercício da docência, na escola, na formação inicial e na atuação profissional de professores(as), que, de diferentes formas, atentam para os processos educativos, para os processos de ensino e de aprendizagem.

Convém destacar, além do que entendemos por *psicologização da Pedagogia*, outro conceito importante para nossa discussão aqui proposta: o conceito de *prática*. Por prática não entendemos o oposto de teoria. Prática não seria ação, e teoria, o pensamento ou a ideia. Entendemos prática a partir das discussões propostas por Michel Foucault (2008, p. 52), em seu livro *A arqueologia do saber*, que nos provoca a pensar em prática não como uma "[...] configuração ou uma forma, mas um conjunto de regras [...]" às quais o sujeito está submetido. Para Foucault, é o discurso que constitui a prática, e tudo é prática. "E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente. Ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam" (FISCHER, 2012, p. 75). O que é importante na perspectiva foucaultiana é importar-se com as práticas (discursivas ou não), a fim de compreender as redes de poder e de saber que produzem. Foucault (2008, p. 133) descreve prática discursiva como sendo "[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa". A prática discursiva pode ser compreendida como o conjunto de enunciados que conformam a nossa maneira de falar sobre o mundo e de entender como nós o constituímos, "[...] é falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso" (FISCHER, 2012, p. 79). Quanto às práticas não discursivas, elas podem ser entendidas como o grupo das relações que estão em jogo em um discurso específico, "[...] essas relações, por mais que se esforcem para não serem a própria trama do texto, não são, por natureza, estranhas ao discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 85). Portanto as práticas não discursivas "[...] são também parte do discurso, na medida em que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele (o discurso) de algum modo atualiza" (FISCHER, 2012, p. 91).

Feitas estas afirmações, procuraremos mostrar a seguir, a partir da análise de alguns documentos, que a *psicologização da Pedagogia* se torna uma prática operante na constituição e na atuação profissional de professores e professoras, operando a partir da transformação do ensino em algo secundário e atribuindo centralidade às crianças e à aprendizagem, e que nós estamos nomeando aqui como um *processo de psicologização da docência*.

Docência terapêutica: esmaecimento do ensino, ênfase na aprendizagem

Como mencionamos no início deste capítulo, procuramos mostrar como a docência está atravessada por esse processo de psicologização, que centraliza toda a ação educativa e pedagógica em torno da aprendizagem, a partir da análise de documentos escritos por professoras pedagogas em formação e de documentos legais e orientadores da ação de professores e professoras de Língua Inglesa.

Traremos a seguir alguns excertos desses documentos, fazendo o exercício de atentar para as recorrências e aproximações entre os documentos: que palavras e expressões se repetem? Que sentidos elas têm para o exercício da docência? Como as professoras descrevem sua atuação, seus pensamentos e aquelas crianças e jovens para os quais direcionam seu fazer? Como os documentos legais orientam o exercício da docência?

São excertos que permitem pensar e analisar diferentes aspectos relacionados à docência e o processo de psicologização. O faremos aqui. Ao trazê-los para o corpo do texto neste momento, isto se constitui como um jeito possível de enxergar e de analisar a docência. Nosso olhar e o que vemos nos documentos não são os únicos possíveis, nem os melhores. Enxergamos, no entanto, neste momento, certa potência no que os documentos nos dão a ver e no que nós mesmas conseguimos enxergar. Procuramos mostrar, por isso, a partir dessa documentação, que a *psicologização da Pedagogia* como prática discursiva e não discursiva operou e opera criando condições para um modo de ser, estar e agir de uma docência terapêutica, ocupada com as aprendizagens, a diversão e o prazer das crianças e dos jovens. Essa prática, como mostraremos a seguir, dá-se por meio de dois processos: o *esmaecimento do ensino* e a *centralidade da aprendizagem*.

O esmaecimento do ensino pode ser pensado a partir da compreensão de educação como socialização. Essa compreensão está entre as condi-

ções que conformam o que nós professoras e professores fazemos e a maneira como fazemos. Ao planejarmos, desenvolvermos e descrevermos nossa atuação e nossa proposta para um grupo de crianças ou jovens com os quais trabalhamos, fazemos escolhas: que atividades fazer, quais objetivos alcançar, que palavras utilizar em nossa escrita. Essas escolhas da condução de processos educativos dizem respeito ao campo da Pedagogia enquanto conhecimento, e ao exercício da docência de forma geral. Havendo a priorização, no entanto, da socialização e da boa convivência entre os integrantes do grupo e a predominância de um vocabulário forjado no campo da Psicologia em nossos planejamentos e avaliações escritas, bem como em nossas falas cotidianas, a *psicologização da Pedagogia* como prática passa a operar esmaecendo o ensino, uma vez que em nossos modos de ser e de agir como professoras e professores passamos a dedicar grande parte de nossas atividades com as crianças e os jovens ao processo de socialização.[3]

Podemos identificar esse *esmaecimento do ensino* a partir de algumas expressões utilizadas pelas professoras pedagogas em formação, quando relatam, através da escrita, sua atuação com um determinado grupo de crianças:

> *Essa atividade foi pensada com o intuito de desenvolver a responsabilidade e o cuidado.*
> [...]
> *Realizamos com eles algumas gincanas para* ***trabalhar limites e cooperação****.*
> [...]
> *Nesta atividade, podemos perceber a dificuldade que ele tem para lidar com a frustração.*

Fonte: Educas, 2012, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 2, p. 2.

> *Ao observar o grupo, percebeu-se uma grande* ***dificuldade em lidar com o outro****, em* ***interagir com o grupo****, em esperar o tempo do outro, e, principalmente, observou-se a visão construída do grupo de que existe o certo e o errado no modo de ser do sujeito.*

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 3, p. 2.

[3] Em um relatório publicado em setembro de 2015, encontramos dados sobre o uso do tempo em sala de aula em países como Brasil, Chile e México. O relatório sintetiza resultados da pesquisa realizada pela pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), Gabriela Moriconi, em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Problemas de comportamento (relações sociais) em sala de aula aparecem associados negativamente às oportunidades de aprendizagem dos alunos, especialmente no Brasil, onde os professores relatam usar a maior proporção do tempo de aula para manter a ordem na sala (18% em 2008 e 20% em 2013, em comparação com a média internacional de 13% nos dois anos).

> *Passar da infância para a adolescência implica mudanças físicas e psicológicas, e o grupo traz curiosidades e verdades impostas pela sociedade sobre o gênero e sexualidade. Trabalhar gênero é uma forma de* ***trabalhar as questões de relacionamento****, uma vez que a maneira como nos relacionamos está vinculada com as marcas que carregamos.*

Fonte: Educas, 2013, Projeto de Intervenção e Pesquisa, n. 2, p. 12.

Ao apresentarem como objetivo da sua ação de planejamento "desenvolver a responsabilidade e o cuidado; trabalhar limites e cooperação", ao perceberem no grupo "uma grande dificuldade em lidar com o outro, em interagir com o grupo, em esperar o tempo do outro" e ao proporem um determinado tema para ser trabalhado com o grupo como "uma forma de trabalhar as questões de relacionamento, uma vez que a maneira como nos relacionamos está vinculada com as marcas que carregamos", as professoras referem-se a uma necessidade de promover a integração daqueles e daquelas que estão distantes. Nessas descrições, há uma preocupação primeira, senão única, com a socialização.

Não queremos dizer, com isso, que a socialização não é importante para o ensino de determinados conhecimentos, mas destacamos que a socialização apesar de ser um aspecto do processo formativo, não é o seu principal ou o único. Conforme Jan Masschelein e Maarten Simons (2013, p. 98), "formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças".

No excerto a seguir, podemos perceber a importância dada para a socialização, a partir da linguagem utilizada pela professora para descrever a situação do grupo, na medida em que a "resistência" e alguns "atravessamentos" precisaram ser atendidos "antes" de uma condução do trabalho a partir de um tema que possibilitaria que ela conduzisse o processo de ensino de um gênero literário – histórias em quadrinho – e de conhecimentos necessários para as crianças do seu grupo – saber ler e escrever:

> *A principal característica do grupo é a* ***resistência*** *à leitura e escrita e, também, um* ***atravessamento*** *pelas questões de sexualidade e corpo,* ***o que nos impossibilitou*** *de trabalharmos com as histórias em quadrinhos* ***logo de início****.*

Fonte: SIAPEA, 2004, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 2, p. 30.

Ao olharmos para os documentos que orientam o fazer pedagógico do(a) professor(a) de Língua Inglesa podemos identificar, do mesmo modo que nos documentos escritos pelas professoras pedagogas em formação, algumas palavras e expressões que parecem fazer parte de um vocabulário que não nos remete ao ensino de Língua Inglesa propriamente dito, especialmente por elas estarem em documentos que devem ser utilizados como bases para o ensino do referido idioma na educação básica. Tais palavras e expressões podem ser identificadas nos trechos apresentados a seguir.

A seção de *Apresentação* dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) descreve quais são os temas centrais da proposta pedagógica que será apresentada no documento.

> *Os temas centrais desta proposta são a* ***cidadania****, a consciência crítica em relação à linguagem e seus* ***aspectos sociopolíticos*** *da aprendizagem de Língua Estrangeira. Esses temas se articulam com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como* ***espaço para se compreender****,* ***na escola****,* ***as várias maneiras de se viver a experiência humana.***

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 15, grifos nossos.

Nas *Considerações Preliminares*, o documento apresenta os possíveis benefícios proporcionados aos/às alunos/as pela aprendizagem de uma língua estrangeira.

> *O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a* ***aumentar*** *sua* ***autopercepção*** *como* ***ser humano*** *e* ***cidadão.*** *Ao* ***entender o outro*** *e sua alteridade,* ***pela aprendizagem de uma língua estrangeira****, ele* ***aprende mais sobre si mesmo*** *e* ***sobre um mundo plural****, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de* ***organização política*** *e* ***social****.*

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 19, grifos nossos.

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* apresenta, na seção 4 *Orientações pedagógicas*, uma relação de temas para o planejamento das aulas de línguas estrangeiras que são sugeridos como ponto de partida para o planejamento do ensino. O documento enfatiza: "O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles" (OCEM-LE, 2006, p. 112).

SUGESTÕES DE TEMAS
Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais.

Fonte: OCEM-LE, 2006, p. 112, grifos nossos.

Ao utilizar determinadas palavras e expressões como "cidadania", "aspectos sociopolíticos", "experiência humana", "autopercepção", "entender o outro", "justiça social", "conflitos", "aprende mais sobre si mesmo", "mundo plural", "organização política e social" para compor os objetivos de ensino e os objetivos dos próprios documentos legais, parece que a abordagem do planejamento e da função ensino de línguas estrangeiras na escolas de educação básica volta-se para a reflexão, para a conscientização e para o desenvolvimento social do(a) estudante. Ao recorrer a essas expressões, os documentos destacam o aspecto social do ensino de línguas estrangeiras em detrimento do aspecto linguístico e sistêmico.

Michael Young (2011, p. 609) nos provoca com o seguinte questionamento: "[...] o que é importante que os nossos jovens saibam?", referindo-se ao ambiente escolar e à função da escola, que estão diretamente relacionados ao trabalho do(a) professor(a). Em seus argumentos o autor defende:

> Embora não devamos esquecer o contexto mais amplo, escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens. Quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola (YOUNG, 2011, p. 611-612).

Cabe ressaltar que não pretendemos discordar da importância da função social que o ensino de línguas estrangeiras na educação básica possui, especialmente em se tratando do ensino de Língua Inglesa, tendo em vista os aspectos econômicos e políticos que a aprendizagem de tal idioma significa e representa no contexto mundial nas últimas décadas, visto a importância que países como Estados Unidos e Inglaterra têm nas relações econômicas e diplomáticas entre as nações ao redor do mundo. Ainda assim, entendemos que o ponto de partida para o planejamento do ensino e da prática pedagógica do(a) professor(a) de Língua Inglesa, conforme orientado pelos documentos legais e visualizado nos trechos acima apresentados, não deveria ser balizado por temas que tenham por fim resolver problemas relacionados a desigualdades sociais e à motivação de alunos(as) com dificuldades de relacionamento.

Ao determinar objetivos que pouco se preocupam com o *ensino* da Língua Inglesa no âmbito dos conhecimentos linguísticos, as políticas educacionais, neste caso por meio dos documentos legais aqui analisados (PCN-LE e OCEM-LE), abrem mão do ensino da língua, daquilo que as OCEM-LE (2006, p. 92) caracterizam como "meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos" para "[...] cumprir com outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais" (OCEM-LE, 2006, p. 91).

O *esmaecimento do ensino* trata, portanto, da prática *psicologização da Pedagogia* operando nos modos de ser e de agir dos docentes, provocando um enfraquecimento do ensino e até mesmo sua substituição por uma espécie de orientação psicológica e social. Os efeitos dessa psicologização na constituição da docência acontecem, assim, a partir de uma prestação de cuidados terapêuticos e do desempenho de papel de psicólogo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Concomitantemente ao *esmaecimento do ensino*, a *aprendizagem* passa a assumir a ênfase, centrando na criança e nos jovens o processo educativo, bem como nos seus desejos e nas suas motivações.

Para mostrar essa ênfase, trazemos mais alguns excertos dos documentos:

> *Prognóstico:*
> *Com sua auto-estima mais fortalecida e estimulada, tenho certeza que C.L.A. em breve começa a ler, se houver continuidade nos desafios cognitivos e suporte para os mesmos, isto porque C.L.A. é inteligente e observador.*
> ***C.L.A. precisa** de um ambiente alfabetizador, rico e com desafios constantes **para avançar na aprendizagem**. Manteve, em todas as sessões, uma atitude altamente colaboradora, riqueza de idéias, porém, nos testes projetivos, indicou pedidos de ajuda.*

Fonte: SAI, 1995, Síntese Diagnóstica da Equipe, p. 79.

Atentando para o lugar atribuído à criança e à sua aprendizagem no excerto acima, podemos identificar que ambas ocupam uma posição central, apontando para as necessidades individuais e psicológicas da criança – "auto-estima fortalecida e estimulada" – e para o meio necessário para sua aprendizagem – "um ambiente alfabetizador, rico e com desafios constantes para avançar na aprendizagem".

A partir deste excerto, *a centralidade da criança e a ênfase na aprendizagem* aproximam-se das *pedagogias corretivas* (VARELA, 2002), que surgem no século XX, dentre muitas coisas, devido às crianças "que resistem à escola disciplinar" (VARELA, 2002, p. 89). Essas pedagogias corretivas buscavam educar as crianças, e, para isso, eram realizadas experiências e observações a fim de "descobrir as leis que regem seu desenvolvimento" (VARELA, 2002, p. 91). Ao investigarem e posteriormente tratarem a "anormalidade", as pedagogias corretivas situaram a criança no centro da ação educativa e preocuparam-se com a organização do meio educativo, "minuciosamente organizado e preparado, com algumas supostas 'necessidades naturais' da criança" (VARELA, 2002, p. 93).

Podemos destacar, nas pedagogias corretivas, a relação entre Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, que mencionamos anteriormente. A Psicologia do Desenvolvimento tornou-se possível, no século XX, pelos caminhos da própria ciência e por seus objetos de estudo ainda no século XIX, passando a dedicar-se ao estudo da mente, cuja naturalização como um objeto da ciência foi acompanhada, conforme Walkerdine, "pela naturalização da família, das práticas de criação infantil e da criança" (WALKERDINE, 1998, p. 168). Segundo a autora, posteriormente, com a Psicologia do Desenvolvimento, o objeto de estudo torna-se o "desenvolvimento das mentes das crianças" (WALKERDINE, 1998, p. 168), e isso leva também a uma "naturalização e biologização do conhecimento como capacidade".

A relação entre Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento implica a tomada para si, por parte da Pedagogia, de premissas de um desenvolvimento da mente infantil. Assim, os níveis de desenvolvimento, a naturalização do conhecimento como capacidade e a adaptação do meio para as necessidades das crianças tornam-se verdades que condicionam a ação pedagógica na escola, na sala de aula.

No momento presente, no entanto, a *psicologização da docência* se complexifica, pois a relação entre Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, tão explícita nas décadas de 1980 e 1990 perde força e dilui-se em outras formas de atuação, pois *o mundo psicológico dos alunos se torna condição necessária para o ensino* (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013, p. 127), ou melhor, para a aprendizagem, e nós, professoras e professores, passamos a atuar buscando identificar os desejos e interesses das crianças para efetivá-la. Nos vemos, em diferentes momentos, em diferentes contextos e de diferentes formas, pautando nosso exercício docente pela necessidade de estimular e

motivar os desejos das crianças e dos jovens, a fim de lhes proporcionar prazer e diversão.

Gert Biesta (2013, p. 32), ao estudar a educação e sua relação cada vez mais forte com a aprendizagem, afirma:

> Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de "aprendizagem" e o subsequente declínio do conceito de "educação". Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

Essa redefinição de ensinar para "facilitar a aprendizagem" é chamada pelo autor de *nova linguagem da aprendizagem* (BIESTA, 2013). Segundo ele, essa nova linguagem modifica a forma como compreendemos a educação e seus processos, aproximando-se de uma transação econômica em que o aprendente tem necessidades, o professor satisfaz as necessidades do aprendente, e a educação entregue pelo professor é o produto consumido pelo aprendente (BIESTA, 2013).

O autor, de modo específico, apresenta duas objeções a essa nova linguagem da aprendizagem, as quais sintetizamos aqui, pois têm profunda relação com a psicologização da docência.

A primeira objeção é de que "a nova linguagem da aprendizagem facilita uma compreensão *econômica* do processo da educação, na qual o aprendente supostamente sabe o que ele ou ela deseja e na qual o provedor se apresenta simplesmente para satisfazer as necessidades do aprendente" (BIESTA, 2013, p. 43). Podemos ver essa nova linguagem na descrição dos documentos abaixo:

> ***Nos jogos, criamos momentos de diversão e aprendizado****, em que trabalhamos inúmeras vezes questões envolvendo a matemática e a interpretação, bem como a leitura. Já nas gincanas exploramos o respeito aos limites, a organização e a frustração ao não conseguir realizar algumas das tarefas propostas.*

Fonte: Educas, 2012, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 2, p. 1.

> *A partir dos objetivos estabelecidos no projeto,* ***buscamos realizar atividades que instigassem o interesse dos jovens para, por meio do tema "universo", proporcionar situações de aprendizagem****.* ***Acreditamos que, para que os jovens se interessassem pelas atividades e tivessem uma experiência real e proveitosa de aprendizagem, essas atividades precisavam fazer sentido para eles.***

Fonte: Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 4, p. 4.

> ***Buscamos sempre estimulá-los**, de forma que eles percebessem e acreditassem na capacidade que eles possuem em aprender. E, para que essa compreensão acontecesse de forma significativa, **buscamos diferentes recursos para estimular o gosto pela leitura e o prazer em escrever**, priorizando o entendimento e a compreensão do que está sendo dito e lido.*

Fonte: Educas, 2014, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 4, p. 5.

Nos excertos acima, as professoras identificam necessidades que devem ser providas: atividades mais prazerosas e desafios mais estimulantes, em que a leitura e a escrita se tornem mais divertidas.

A segunda objeção é de que a nova linguagem da aprendizagem "torna muito difícil propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação que não sejam aquelas formuladas em termos do que 'o cliente' ou 'o mercado' deseja" (BIESTA, 2013, p. 43), como também identificamos nos documentos:

> ***Às vezes, não precisamos sugerir uma atividade, basta fazê-la com prazer** que as crianças se interessam.*

Fonte: SIAPEA, 2008, Relatório de Atendimento em Grupo n. 1, p. 3.

> *A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite **ampliar os vínculos afetivos** e conferem a possibilidade de **realizar tarefas de forma mais prazerosa**.*

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 55, grifos nossos.

> *Na definição dos objetivos **deve-se levar em conta o aluno**, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Os objetivos foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e **interesses e desejos dos alunos**.*

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 65, grifos nossos.

> *A relação material de apoio/tarefa se **estabelece** a partir das **necessidades** e **desejos** detectados pelo professor em **relação** ao **grupo**.*

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 100, grifos nossos.

> *A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, **partir de temas de interesse dos alunos** e que possibilitem reflexão sobre a sua sociedade e a ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento.*

Fonte: OCEM-LE, 2006, p. 112, grifos nossos.

> *Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o* ***professor desenvolva****, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite* ***confiar*** *na* ***própria capacidade*** *de* ***aprender****, em torno de* ***temas de interesse*** *e interagir de forma cooperativa com os colegas.*

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 54, grifos nossos.

> *Contudo, a demanda de conhecimento de língua estrangeira na sociedade de hoje, coloca para o professor o desafio de* ***partir*** *da heterogeneidade de experiências de* ***interesses dos alunos*** *para* ***organizar*** *formas de desenvolver o* ***trabalho escolar*** *de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele.*

Fonte: PCN-LE, 1998, p. 54, grifos nossos.

> *Analisando os encontros e as atividades que propomos neste semestre, percebemos que a resistência destes jovens em realizar as produções textuais, escritas de forma manual, de fato existe.* ***Eles aceitam este tipo de atividade quando são obrigados no espaço escolar*** *– fala dos próprios jovens durante nossas conversas sobre o assunto,* ***ou quando se sentem motivados pela proposta apresentada*** *– constatação durante a análise das produções realizadas pelo grupo que constam no anexo.* ***Isto nos reforça a importância de colocarmos o educando como centro do processo, levando em consideração suas vivências, estado, contexto social, o ambiente em que vive e suas relações interpessoais.***

Fonte: Educas, 2013, Relatório de Intervenção e Pesquisa, n. 5, p. 13.

Nessas partes dos documentos, queremos chamar a atenção para algumas expressões que mantêm a criança e o jovem no centro do processo educativo a partir de seus desejos, mas que, para além disso, objetivam o prazer: "basta fazê-la com prazer que as crianças se interessam"; "eram organizadas de acordo com o desejo do grupo"; "realizar tarefas de forma mais prazerosa"; "deve-se levar em conta o aluno"; "interesses e desejos dos alunos". Esses trechos selecionados parecem apontar para uma concepção de ensino que, além de ter a criança como centro, tem como principal objetivo uma aprendizagem fácil, prazerosa, simples, espontânea.

Nesse sentido, percebemos que a prática de *psicologização* da *Pedagogia* e da *docência* sustenta o que vimos discutindo e chamando de orientação terapêutica, pois o próprio grupo de crianças e de jovens com os quais trabalhamos nas instituições escolares é um *grupo psicologizado* que "adquire assim um especial destaque ao servir de catalisador e regulador de conflitos: reforça a imagem de cada aluno, sublima conflitos e ajuda a superar deficiências afetivas" (VARELA, 2002, p. 100).

Pela não substituição do ensino

Vimos apresentando, ao longo deste capítulo, certo modo de ser, de estar e de agir no mundo enquanto docentes no tempo presente. A docência terapêutica se dá, historicamente, pelo processo de psicologização da Pedagogia, que cria condições para uma docência cujo ensino é cada vez mais enfraquecido, devido à centralidade da aprendizagem das crianças e dos jovens.

Procuramos evidenciar, a partir da análise de alguns documentos, como a psicologização da Pedagogia opera nos modos de ser e de agir de professoras pedagogas em formação e de professores e professoras de Língua Inglesa, criando condições e agindo também para um processo de psicologização da docência. Assim, a responsabilidade pelo ensino passa a ocupar um lugar secundário, e a criança é colocada como centro do processo educativo, de modo que o ensino se restringe e se esmaece frente à aprendizagem.

Percebemos e afirmamos, a partir da análise, que o deslocamento do ensino para a aprendizagem, que trata da própria psicologização enquanto prática operando nos modos de docência, produz uma docência psicologizada não apenas no âmbito dos documentos analisados, mas em termos gerais. Essa docência focada na socialização e na aprendizagem, pelo próprio processo de psicologização da Pedagogia, é uma característica da docência do tempo em que vivemos.

Avançando, no entanto, mostramos que a docência deste tempo vivido por nós é uma docência terapêutica, pois não apenas nos ocupamos dos processos de aprendizagem das crianças e dos jovens, mas nos vemos envolvidos por uma preocupação constante e principal para que os grupos com o quais trabalhamos sintam constante prazer, tenham diversão e suas necessidades satisfeitas naquilo que é feito na escola e na forma como nós, enquanto professoras e professores, conduzimos o que acontece em sala de aula.

Finalizando este capítulo, gostaríamos de assumir uma posição pelo ensino. Ao assumir essa posição, fazemos isso enquanto professoras e pesquisadoras. Não se trata no entanto, de destruir ou abdicar da aprendizagem. Queremos, de outra maneira, assumir uma responsabilidade que é pedagógica, que é pelo ensino, pelo conteúdo, e pela garantia de condução de processos educativos para que as crianças e jovens tenham condições de conhecer e de aprender.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) afirmam que "o que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 126). Sendo o ensino substituído pela orientação psicológica, "é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 126, 127).

Para Masschelein e Simons, no entanto, a tarefa da educação distancia-se muito dessa prática de psicologização da Pedagogia, operante a partir da centralidade no prazer e na motivação, pois nada tem a ver com diversão e relaxamento. Conforme os autores,

> a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 98).

Pensando também que o ensino deva ser o motivo pelo qual as escolas existem, Young (2011) aponta que a motivação dos(as) estudantes e as questões econômicas não podem prevalecer ao conhecimento quando se pensa a educação e as políticas educacionais. Ele argumenta:

> [...] se vamos dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual (YOUNG, 2011, p. 610).

Além disso, os autores nos provocam a pensar que essa prática de psicologização da Pedagogia, mantendo a centralidade na criança e no jovem, em seus conflitos e desejos, reduzindo a própria docência e nossa atuação enquanto professores e professoras a uma espécie de acompanhamento terapêutico, mantém as crianças "pequenas", na medida em que, ao enfatizar a aprendizagem – esta sendo compreendida a partir de capacidades individuais das crianças –, a criança "se torna o ponto de partida e o ponto final", acreditando "que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo e que as únicas coisas que têm valor são as que elas valorizam" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 107). Para que as crianças e os jovens não sejam mantidos pequenos, é preciso assumir responsabilidade pelo ensino.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias: línguas estrangeiras. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_i nternet.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

CARNEIRO, Nathália Lima Garcia. O processo de "psicologização" da Pedagogia no Brasil. In: XIX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2010, Goiânia. **Anais…** Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.1.__12_.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de um paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs:** psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

CAPÍTULO 7

Teoria e prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação

Antônia Regina Gomes Neves
Daiane Scopel Boff

Introdução

O artigo discute os entrelaçamentos entre qualidade da educação e formação de professores, a partir de resultados de uma pesquisa que indica que a articulação entre teoria e prática tem se tornado um fator decisivo para que cursos de formação inicial de professores sejam considerados cursos de qualidade.

As problematizações delineadas nesse estudo se colocam na esteira das discussões sobre docência contemporânea e formação docente, buscando mostrar como as enunciações sobre a teoria e a prática têm sido significadas no âmbito dessa formação e como essas dimensões, teórica e prática, têm movimentado docências, na contemporaneidade. A pesquisa foi realizada tendo como princípio investigativo os estudos foucaultianos, operando principalmente no entendimento que tivemos durante a produção, descrição e análise do material empírico, materializado na problematização que foi construída para esse texto.

A pesquisa tomou como superfície analítica cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul que são classificados como cursos 5 estrelas pelo Guia do Estudante[1], sendo considerados, de acordo com a publicação, como os

[1] O *Guia do Estudante* é uma publicação da Editora Abril, com mais de 25 anos de existência. O guia mostra informações sobre profissões universitárias no Brasil, elucidando como é o curso, o mercado de trabalho, as áreas de atuação, dicas sobre como passar no vestibular e, principalmente, em qual universidade estudar. No total, mais de treze mil cursos de mais de novecentas faculdades públicas e privadas são detalhados no guia.

melhores do Estado. O material empírico produzido foi constituído por questionários construídos no *Google Docs*, respondidos por coordenadores dos cursos de Pedagogia 5 estrelas, além dos perfis de egressos, presentes nos projetos pedagógicos dos mesmos cursos.

Tendo anunciado a intenção investigativa desse texto, queremos ainda explicitar que nossas reflexões procuram olhar para uma docência contemporânea responsável pela qualidade da educação, cujo foco se coloca na articulação entre teoria e prática nessa mesma formação, com o objetivo de ver como a docência se engendra nesses processos de qualificar a educação no Brasil e como a teoria e a prática são significadas em cursos de formação de professores.

Com esse direcionamento, desenvolvemos uma análise que busca primeiramente apresentar como a qualidade tem sido entendida e citada no campo da educação, para depois destacarmos como a teoria e a prática vêm sendo significadas como fatores decisivos e discutíveis na formação docente e para o desenvolvimento da docência contemporânea. Com isso construímos o argumento central do texto: "o professor e a docência que ele desenvolve têm sido visibilizados, na Contemporaneidade, como mobilizadores na qualidade da educação e a articulação teoria-prática têm se constituído como prescrição para uma docência 'qualificada'."

A qualidade como imperativo do campo educacional

Iniciamos essa seção destacando os sentidos atribuídos ao termo qualidade, para, logo em seguida, mostrar alguns direcionamentos das pesquisas que tratam desse termo, produzidas na área da educação.

O termo qualidade, habitualmente, tem sido significado como um estado, uma propriedade das coisas; diz-se que algo é "de boa qualidade" quando evocamos características positivas e, ao contrário, dizemos ser "de má qualidade" ou "sem qualidade". Em uma breve etimologia da palavra qualidade[2], vê-se que ela deriva do latim *qualitas*, que remete ao "jeito de ser". Está ligada ao conceito de *qualis*, uma interrogação que perguntava "Qual? De que tipo? De que maneira?". Com isso, entendemos que falar em qualidade significa falar de jeito de ser, de atributos ou características.

[2] De acordo com o *site*: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/qualidade/>.

Para avançar na discussão, assumimos, apoiadas em Silva (2008) que o termo qualidade tem sido significado de muitas maneiras. Assim, "é razoável não tomar a noção de qualidade em educação como autoexplicativa, porque sobre ela repousam muitos e diversos significados e a possibilidade da criação de outros mais" (SILVA, 2008, p. 18). Com essa compreensão, é nosso interesse olhar para os usos que o termo qualidade tem assumido no campo educacional e investigar por que, como e a partir de quando um entendimento nascido no âmbito mercadológico[3], que faz com que somente ou principalmente os resultados importem, foi incorporado pelo campo da educação e tem passado a nortear toda e qualquer ação pedagógica ou decisão educacional/institucional.

Pedro Demo (1990), ao problematizar a construção de um sentido único de qualidade, diz que "é vastamente conhecido que a educação tem a ver com 'qualidade', sendo, no entanto, polêmico ao extremo o que significa essa qualidade" (DEMO, 1990, p. 11). Outros autores também se debruçam sobre esta mesma problemática. Ao falarem sobre a qualidade da educação superior, Maria Isabel da Cunha, Cleoni Fernandes e Marialva Pinto afirmam que:

> [...] a qualidade é dimensionada por alguns fatores, tais como o corpo docente, a infraestrutura e a proposta curricular. A avaliação processual da instituição ou curso, entretanto, precisa levar em conta o movimento que se dá no percurso de formação na sua relação com os resultados obtidos (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p. 113-114).

Essas mesmas autoras destacam, a partir dos estudos de Terezinha Rios (2001), que a qualidade "manifesta-se pela conformidade dos produtos com os objetivos e as características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades de seus clientes" (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p. 110, grifo das autoras). Para Luiz Dourado e João Oliveira, o conceito de qualidade também "vincula-se às demandas e exigências de um dado processo histórico" (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2014), pesquisadoras que desenvolvem trabalhos sobre a qualidade e a equidade na formação de professores, destacam que, por ser o conceito de qualidade histórico e vinculado às demandas de seu tempo, "justifica que atualmente a qualidade

[3] Para maiores informações, ver FONSECA (2009), ENGUITA (1995), GENTILI (1995).

seja associada, no caso dos ensinos fundamental e médio, a resultados escolares elevados dos alunos nos exames nacionais e, no caso do ensino superior, uma formação adequada às exigências do mercado" (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 425).

Estas mesmas autoras, ao falarem sobre os processos de avaliação de larga escala no continente europeu, apontam ainda para a emergência de movimentos que procuram superar a ideia de qualidade tomada nas avaliações, com a ideia de qualidade social, ou seja, de uma formação que tome em conta o desenvolvimento social do sujeito que está sendo formado. De acordo com as autoras:

> É contra estes sentidos de qualidade que se têm insurgido alguns dos discursos académicos, nomeadamente quando o associam ao termo social querendo com isso significar a superação de uma mera aquisição de informações ou de resultados obtidos por exames ou provas nacionais. Ao contrário, estes discursos acadêmicos que apontam para a importância da qualidade social, atribuem a este conceito um "forte componente ético-social marcado pelo direito do cidadão a ter direitos" (MOROSINI, 2006, p. 469), isto é, consideram que a qualidade existe "só quando uma instituição alia em alto grau as suas funções científico-formativas com as realidades concretas da sociedade na qual está inserida, ou seja, quando conhecimento e formação se enlaçam com os projetos pessoais e sociais de construção da cidadania pública (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 615)" (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 425).

Em um breve recuo histórico, optamos por contextualizar a década que, no Brasil, foi considerada de grande importância para a educação. Esse recuo a partir da década de 1990 é realizado para explicar a qualidade da formação de professores em nível superior, etapa na qual inscrevemos esta pesquisa, pois tal formação só se constituiu em exigência a partir da Lei n. 9.394/1996. Essa lei, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz consigo a necessidade dos professores serem formados nos cursos de graduação, e não mais em nível técnico através do curso normal.

A partir de 1990 um movimento nacional, advindo das turbulências nacionais e dos movimentos internacionais sobre a importância de uma educação de qualidade, foi sendo desenvolvido tendo a qualidade como horizonte. Sobre esta nova demanda pela qualidade, que passou a ser palavra de ordem não somente no Brasil, mas no restante do mundo, diversos livros e artigos foram produzidos, buscando compreender como o novo foco dado para a educação vinha se apresentando na década de 1990, de quais redes de cooperação ele era parte e como influenciava a educação. Deste modo, utilizamos, para (tentar) explicar algumas movimentações que constituíram campo

fértil para a emergência do entendimento neoliberal de qualidade no campo da educação, alguns artigos produzidos na década de 1990 por Tomaz Tadeu da Silva, Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto, dentre outros.

Estes autores escreveram principalmente sobre um novo sistema de gestão que vinha sendo implantado em nosso país, o sistema de Qualidade Total. Um sistema implantado, nesta época, em empresas para melhorar não somente a qualidade dos produtos, mas também a qualidade dos processos que constituíam os produtos. Na escola, o sistema de Qualidade Total foi implantado através de um programa chamado Escola da Qualidade Total, desenvolvido pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação.

O programa Escola da Qualidade Total apresentava "uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a melhoria global do sistema educativo nacional" (RAMOS, apud GENTILI, 1995, p. 143).

A atmosfera que permeava o programa Escola de Qualidade Total é o que Gentili chama de "otimismo contagioso na função redentora da qualidade" (GENTILI, 1995, p. 145). O que se esperava com o programa, de acordo com os documentos analisados por Gentili, é que todos fossem sendo "contagiados pelo espírito" da qualidade, e que este clima pudesse contagiar todas as etapas de educação. O programa contava com equipes ou comitês de qualidade, dos quais participavam diretores, professores e alunos, que seriam os difusores das ideias. Assim, o programa poderia "garantir" uma qualidade feita de baixo para cima. Gentili contesta este modelo por não levar em consideração os demais fatores que influenciam na qualidade da educação. De acordo com o autor: "Tudo se resume na boa vontade dos 'atores' [...] para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas" (GENTILI, 1995, p. 145).

O entendimento de qualidade que emerge no contexto atual possui semelhanças e diferenças com o que estava em circulação na década de 1990. É possível afirmar que o conceito da qualidade foi se disseminando, ou sendo disseminado através de discursos diversos, desde, ou até mesmo antes, do programa Escola da Qualidade Total no contexto da educação brasileira, em consonância com o contexto mundial.

Entre as semelhanças, torna-se possível citar a força que qualidade tem como palavra de ordem, força essa que vem crescendo nas últimas décadas; além disso, o interesse de políticas e programas para a melhoria ou reformu-

lação de um sistema de gestão. Desde a década de 1990, as mudanças nos cenários educacional, mundial, social e econômico foram criando condições de possibilidade para que a qualidade da educação pudesse se tornar uma preocupação de todos e, mais do que isso, uma responsabilidade de todos, desde o programa que objetivava um aumento da qualidade "de baixo para cima", que se desenvolvia a partir de um "otimismo contagioso", passando pelos tratados internacionais, pelos sistemas de avaliação, pelas avaliações externas e chegando à busca por responsabilizações quase que individuais através de ranqueamentos em todas as etapas da educação básica e superior.

A discursividade criada em torno da qualidade da educação, o próprio caráter de veracidade que se construiu para essas enunciações e os efeitos que parecem produzir tanto na docência quanto nos cursos de formação de professores mostram que a qualidade tem sido tomada como um imperativo educacional, movimentando saberes e poderes que produzem, legitimam e naturalizam docências, na contemporaneidade.

Cabe esclarecer que discurso está sendo entendido aqui como um "conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" (FOUCAULT, 2016, p. 131) e para os quais é possível "definir um conjunto de condições de existência" (FOUCAULT, 2016, p. 143). Com essa compreensão, inferimos que a expressão "A educação precisa ter qualidade" ou o slogan "Por uma educação de qualidade" são enunciados potentes no campo de formação de professores, uma vez que, como produtos de interpretações, se engendraram nas práticas discursivas da contemporaneidade, parecendo proposições óbvias e naturais. Com isso, não pretendemos dizer que não concordamos com uma educação de qualidade, ou que não achamos que a educação deva seguir padrões de qualidade. Trata-se de nos movimentarmos, por meio de uma postura hipercrítica[4], de modo a suspeitar do que é tomado como natural, de problematizar o que antes não era problema.

Seguindo esse direcionamento, centramos nossa atenção na aplicação do termo qualidade para nomear práticas da educação e, com isso, queremos mostrar que a rede de enunciados que é movimentada nessa lógica, prescreve diferentes formas de ser docente, incluindo, com ênfase, a articulação teoria-prática como princípio mobilizador desta qualidade.

---

[4] De acordo com Veiga-Neto (2011), a postura hipercrítica diz que um tipo de investigação que "está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós" (VEIGA-NETO, 2011, p. 25).

Com essa intenção passamos a mostrar como o professor e a docência que ele desenvolve têm sido convocados como responsáveis por aumentar ou garantir a qualidade na educação e de que forma as dimensões teórica e prática têm se engendrado nessas discussões.

A docência como responsável pela qualidade da educação

> De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, *o professor* é, sem dúvida, o mais importante (NOVA ESCOLA, n. 216, out., 2008, s/d, grifos nossos).

Esse excerto, retirado de um periódico de grande circulação entre professores e escolas no Brasil, nos provoca a pensar sobre a docência e sua formação ao anunciar o professor como o fator mais importante para a qualidade da educação. Por meio dessa chamada, é possível pensarmos que, quando o assunto é qualidade da educação, há um responsável por garantila. O professor, profissional que atua diretamente no âmbito dos processos educativos, é mapeado como o profissional que teria, através de sua formação (e decorrente desta condição, a sua atuação), condições de influenciar diretamente na qualidade da educação.

A ênfase na formação de professores, quando se busca a qualidade na educação, é visibilizada também por meio de diversas publicações, programas e campanhas, sejam do poder público, do poder privado ou de Organização Não Governamentais (ONGs). Exemplo disso é a publicação da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) intitulada *Caminhos do direito de aprender – Práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação*, que apresenta a qualidade como uma nota a ser alcançada e medida através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e elenca 26 municípios que conseguiram aumentar o seu índice através de diversas ações de educação. No capítulo intitulado *Rotas do Sucesso*, os autores apresentam iniciativas desses municípios em relação a formação de professores seguidos de trechos com falas de pessoas da comunidade escolar que confirmam o que buscamos tensionar nesse texto:

> Muitos fatores contribuíram para o avanço no Ideb, mas *a formação inicial dos professores* foi o principal (UNICEF, 2010, p. 37-39, grifos nossos).
> Dos três municípios visitados na Região Centro-Oeste, *todos tinham praticamente 100% dos professores graduados na ocasião da pesquisa.* Na Região Sudeste, a situação é semelhante: a média de professores graduados em cada município girou em torno de 80%, chegando a 98% em Vila Pavão (ES) (UNICEF, 2010, p. 37-39, grifos nossos).

> No Nordeste, a relação Ideb alto e boa formação docente também foi demonstrada pela pesquisa. Altaneira (CE), cujo Ideb é 5,2, tem um bom índice de qualificação docente. Dos 85 professores da rede, 60 tinham curso superior e, desses, 21 já tinham um título de especialização e vários estavam cursando pós-graduação. Os outros 25 professores tinham apenas Ensino Médio, mas *todos já estavam cursando o nível superior* (UNICEF, 2010, p. 37-39, grifos nossos).
> Em Olho d'Água das Flores (AL), *os investimentos na formação inicial apresentaram resultados mais expressivos* (UNICEF, 2010, p. 37-39, grifos nossos).

Nesses excertos, a qualidade da educação está diretamente vinculada aos investimentos na formação de professores, o que parece reforçar que o professor é o profissional responsável pela qualidade na educação.

Entre os organismos chamados multilaterais[5], tanto a UNICEF quanto a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vêm demonstrando preocupação com a qualidade da educação brasileira e, apresentam, através de seus escritórios representativos no Brasil, propostas que objetivam melhorar a qualidade da formação de professores para que se qualifique a Educação Básica.

A UNESCO tem publicado, por exemplo, em sua *homepage* brasileira[6], diversas pesquisas que tratam da formação de professores, tais como as propostas por Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011) e Delors (1999). Essas pesquisas apresentam, bem como indicam habilidades que devem ser aprendidas pelos alunos de todos os lugares em prol da qualidade da educação (DELORS, 1999).

Ainda, a UNESCO publicou, no ano de 2008, um documento intitulado *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*, com um capítulo específico sobre a formação e os conhecimentos básicos para o exercício da docência em relação aos direitos humanos, como premissa para a educação de qualidade. Já a OCDE vem, a mais tempo, propondo ações de formação docente no Brasil, quase como uma contrapartida aos investimentos da organização na educação do país.

Com isso, queremos mostrar que, quando se busca a qualidade na educação, a formação de professores e o professor têm sido amplamente convocados a dar conta de tal prerrogativa.

---

[5] Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo da ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OMS, entre outros. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26391031/organismos-multilaterais>. Acesso em: 19 jul. 2017.

[6] Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/home/>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Em contrapartida, estudos sobre docência contemporânea[7], tais como os desenvolvidos por Fabris e Dal'igna (2013; 2015), Silva e Fabris (2013; 2016), Silva (2014; 2015), Brodbeck (2015), Neves (2015), Oliveira (2015), Bahia (2017), Horn (2017); Pensin (2017), têm buscado, entre outras questões, olhar para a formação docente em diferentes espaços educativos, níveis e modalidades de escolarização, a fim de investigar e problematizar a constituição desse sujeito docente no contexto das políticas e das práticas que os engendram e em seus vínculos históricos.

As pesquisadoras Elí H. Fabris e Maria Cláudia Dal'igna mostram, no artigo *Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro* (2013) que "a docência é constituída por diferentes pedagogias e [que] suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação" (FABRIS; DAL'IGNA, 2013). Os argumentos construídos pelas autoras mostram o caráter constitutivo da docência, deslocando-a do campo do verdadeiro e do natural para o campo das contingências e das produções. Com esse direcionamento, nos aliamos às pesquisas contemporâneas explicitadas e nos propomos a pensar sobre a docência e a qualidade na formação de professores, investigando como às enunciações sobre teoria e prática se movimentam nesse campo de formação. Vejamos como essas dimensões se engendram nessa discussão.

A articulação entre teoria e prática como qualificadora da formação e da atuação docente

A teoria e a prática têm sido entendidas como dimensões do conhecimento na atuação dos professores. Essas dimensões tomaram, já há algum tempo, as discussões referentes à formação desses profissionais. A visão dicotômica entre essas dimensões é apontada em diversas pesquisas, tais como as propostas por Vàzquez (2011); Pimenta (1995); Candau e Lelis (1999); Junqueira e Manrique (2015). Além disso, formas de articulação entre tais dimensões também são investigadas em cursos de formação de professores, vide Moreira e David (2005); Oliveira Neto (2016). Embora a visão dicotômica entre teoria e prática esteja amplamente cartografada nas pesquisas, mapeada como um problema do campo de formação de profes-

[7] Pesquisadores vinculados à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e/ou do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI).

sores, argumentamos, apoiadas em Veiga-Neto (2015), que tal pensamento se assenta em bases um tanto problemáticas, que não nos permitem ir em outra direção que não seja a de procurar formas de articulação entre essas dimensões, aumentando ou diminuindo o espectro final de cada uma delas no construto realizado.

A recorrência argumentativa em favor da articulação entre teoria e prática na docência se verificou no material empírico produzido para essa pesquisa. Nos cursos de Pedagogia 5 estrelas investigados, a articulação entre teoria e prática constitui um forte enunciado: *para atuar com qualidade, a profissional pedagoga deve articular os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos em sua formação inicial.* Os excertos a seguir dizem respeito ao que se pretende que seja apropriado pelas pedagogas formadas nos cursos 5 estrelas:

> Conhecer e **articular fundamentos teórico-práticos** no exercício da docência.

Fonte: Perfil do egresso do curso de Pedagogia, Instituição 1, grifos nossos.

> [...] Que a **formação teórico-prática** seja articuladora dos processos cognitivos e sócio-culturais de aquisição, apropriação, produção e socialização de saberes; desenvolver **habilidades teórico-práticas** para diagnosticar e atuar na diversidade (Art. 5º, X) das questões educacionais contemporâneas, demonstrando uma visão ampla e histórica sobre conceitos, princípios e teorias da educação, marcada por uma postura política, crítica e criativa (Art. 5º, IX); assegurando **solidez teórico-prática** na formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* da formação inicial e o *locus* da atividade profissional, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes.

Fonte: Perfil do egresso do curso de Pedagogia, Instituição 3, grifos nossos.

> [...] domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base **na articulação teórico-prática** que possibilite a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento, enquanto processo coletivo de construção, e de seus fundamentos históricos, políticos e sociais; [...] capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros contextos organizacionais, educacionais e culturais, envolvendo diferentes sujeitos, sejam individuais ou coletivos, compreendendo os problemas fundamentais dos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Perfil do egresso do curso de Pedagogia, Instituição 3, grifos nossos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPERADAS DAS GRADUADAS
a) teóricas: domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na **articulação teórico-prática** que possibilite a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento, enquanto processo coletivo de construção, e de seus fundamentos históricos, políticos e sociais;
b) práticas: capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros contextos organizacionais, educacionais e culturais, envolvendo diferentes sujeitos, sejam individuais ou coletivos, compreendendo os problemas fundamentais dos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Perfil do egresso do curso de Pedagogia, Instituição 3, grifos nossos.

Domínio instrumental e teórico dos procedimentos de alfabetização, entendida no sentido amplo do processo de leitura do mundo e apropriação crítica da própria vida.

Fonte: Perfil do egresso do curso de Pedagogia, Instituição 6, grifos nossos.

Do mesmo modo, as respostas dos coordenadores dos cursos, quando questionados sobre o que consideravam importante para a formação de professores nos cursos de Pedagogia, destacam:

Fundamentos teórico-metodológicos; **Articulação teoria-prática**.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, Coordenador de curso 4, grifos nossos.

É imprescindível um projeto político-pedagógico com **fundamentação teórica**.

Fonte: Questionário para coordenadores do curso de Pedagogia, Coordenador de curso 1, grifos nossos.

Aqui torna-se importante explicitar como estamos lidando com os conceitos de teoria e prática, uma vez que, na perspectiva em que nos movimentamos não cabem entendimentos binários sobre o tema. Ao aproximar-se de uma teorização pós-crítica, essa pesquisa também procura afastar-se do que é dado no campo da formação de professores como natural. Em outras palavras, procura suspeitar do que é dito, compreendendo com Nietzsche, que "as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perde-

ram sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas" (NIETZSCHE, 1996, p. 57).

Entendemos que o enunciado da articulação teoria-prática no campo da formação parece ter se tornado uma verdade que, como disse Nietzsche, se tornou gasta e sem força sensível, ainda que muitas pesquisas venham a acrescentar diversas contribuições para se pensar uma relação entre ambas. Procuramos nos afastar do pensamento binário para pensar em outras possibilidades de compreender as dimensões teórica e prática na docência, de forma que elas se constituam indissociavelmente como duas dimensões do conhecimento, como dois lados de uma mesma moeda, como duas partes de um mesmo processo.

A partir de Foucault, prática pode ser entendida como "a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder e ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma 'experiência' ou um 'pensamento'" (CASTRO, 2009, p. 338). Então, compreender a prática a partir de Foucault implica compreender que o que é chamado, nos cursos de formação de professores, de teoria é também uma prática. Veiga-Neto destaca que:

> Não faz sentido – e nem mesmo é possível – pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática – e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido, tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida (VEIGA-NETO, 2008, p. 7).

Veiga-Neto (2008; 2015), proporciona uma reflexão sobre os discursos nos quais se ancorou o conhecido binômio teoria-prática. De acordo com esse mesmo pesquisador, a compreensão dicotômica que sustenta teoria e prática não abarca somente a compreensão desses conceitos, mas constitui todo um entendimento que se desenvolveu desde a antiguidade grega, com Sócrates e Platão, que propunham um mundo dividido entre o mundo das ideias e o mundo real. Um mundo que seria acessível, o mundo da realidade, que poderia ser entendido como a prática, e outro que seria inatingível, que estaria acima e não interferiria no mundo das práticas, o mundo ideal, ou da teoria. Veiga-Neto destaca que: "sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos [...] no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa [...] e se diz [...] sobre tais práticas diria respeito à teoria" (VEIGA-NETO, 2008, p. 4).

Conforme esse mesmo autor, seria imbricada nessa compreensão que se encontra "a correspondência entre a doutrina dual e o binário teoria-e-prática" (VEIGA-NETO, 2008, p. 4). A essa discussão, Veiga-Neto acrescenta:

> É justamente a partir desse ponto que teoria e prática passaram a ser pensadas em separado, ainda que ligadas entre si. Funcionando como um fundo epistemológico, como um mantra, a doutrina dos dois mundos e o correspondente binômio teoria-prática são, em nossa tradição, assumidos como uma manifestação da própria natureza do mundo. Assim naturalizados, doutrina e binômio não parecem constituir um problema maior por si mesmos (VEIGA-NETO, 2008, p. 4).

Os excertos destacados nesse subcapítulo, falam, principalmente, de conhecimentos teórico-práticos. Ocorre-nos, então, a seguinte questão: Para pensar os conhecimentos a serem desenvolvidos em cursos de formação de professores, é possível não nomeá-los como teóricos ou práticos, e pensá-los como saberes da docência?

Gatti (2009) e Mizukami (2004; 2006) problematizam em suas pesquisas os saberes da docência. Compreendemos que para tensionar o tipo de qualidade que se busca na formação de professores é preciso pensar fora do pensamento binário e recusar-se a pensar dicotomicamente sobre essas duas dimensões do conhecimento. Essa possibilidade pode ser entendida, por exemplo, ao pensar a formação de professores através das proposições de Richard Sennett, aliado aos tensionamentos que Fabris (2015) vem fazendo, a partir do conceito de artesania, para pensar a formação de professores.

Richard Sennett, sociólogo contemporâneo, ao escrever *O Artífice* (SENNETT, 2009), não se refere à formação de professores, uma vez que esse não é o foco de suas proposições, mas o texto oferece descrições e formas de desenvolvimento de uma formação profissional, a partir da formação de um artífice, explicitando como seria essa formação, que pressupostos poderiam ser adotados para o desenvolvimento de uma formação centrada não na concorrência, na competitividade ou no "aligeiramento" de um trabalho, mas na busca de desenvolver tudo o que faz com qualidade.

Para auxiliar no movimento de pensar sobre a qualidade do trabalho docente, aproximamo-nos, especialmente, do conceito de artesania proposto por Sennet, uma vez que é nosso interesse repensar a docência e a necessidade de estabelecer ligações dicotômicas entre trabalho teórico e trabalho prático. Ao tomar o exemplo do artífice, queremos apresentar o desenvolvimento de um trabalho, no caso, uma docência desenvolvida com qualidade. De acordo com Sennett, o artífice "focaliza a relação entre a mão e a

cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias" (SENNETT, 2009, p. 20).

De modo a problematizar o entendimento contemporâneo de teoria e prática e propondo outro modo de pensar, Sennett (2009) destaca:

> A história traçou linhas ideológicas divisórias entre a prática e a teoria, a técnica e a expressão, o artífice e o artista, o produtor e o usuário; a sociedade moderna sofre dessa herança histórica. Mas a vida passada do trabalho dos artífices também sugere maneiras de utilizar as ferramentas, organizar os movimentos corporais e pensar sobre os materiais que constituem propostas alternativas e viáveis sobre a possibilidade de levar a vida com habilidade (SENNETT, 2009, p. 22).

O sociólogo compreende que a artesania pode ser entendida como um tipo de relação com o trabalho, não como um ofício específico, e que "a referida forma de trabalho supõe uma ênfase na perícia [...], na qual privilegiam-se os padrões objetivos de qualidade, ultrapassando os limites de um trabalho com conotação meritocrática" (SILVA, 2015, p. 80).

Tomar o conceito de artesania para pensar a formação docente implica compreender que a docência é uma profissão que exige o desenvolvimento de um trabalho feito com qualidade, de um professor que trabalhe buscando a qualidade em seu ofício.

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação. A prática se consolida, permitindo que o artesão se aposse da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade (SENNETT, 2009, p. 328).

Pensar a formação desse modo constitui uma proposição. O que pode ser inferido, a partir da pesquisa aqui realizada, é que no campo da formação de professores, a discursividade em torno da teoria e da prática e a forma como ela aparece engendrada na docência que é desenvolvida é muito expressiva. Além de que a articulação entre essas dimensões continua sendo citada como um dos princípios mobilizadores da qualidade, o que potencializa a separação e o pensamento dicotômico a respeito dessas duas dimensões. Acreditamos que a própria insistência nesta articulação, que aparece tanto nas legislações para a formação de professores quanto nos dados da pesquisa, pode estar mostrando um ponto frágil na formação de

professores, mas que está assentado em bases muito sólidas. Por isso a dificuldade de pensar de outra forma.

Nossa posição é que quanto mais ficar explícito o significado do que o professor estiver ensinando, quanto mais ele souber justificar o sentido do conteúdo selecionado para ensinar, mais o entendimento indissociável entre as dimensões teórica e prática passa a ser fortalecido. O conceito de qualidade como artesania (FABRIS, 2015) pode ser uma interessante ferramenta para que não se separe os conhecimentos (teorizações) da sua aplicabilidade, concretude que se materializa na vida social (prática).

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Ensinar e aprender, "aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 55-70.

BAHIA, S. B. M, H. **A constituição do(a) professor(a) iniciante:** implicações da iniciação à docência. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2017.

BRASIL. **Lei n. 5. 692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/L569271.htm>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRODBECK, C. F. Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção. Tese (Doutorado em Educação). Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Unisinos, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/Unisinos/4520/Cristiane%20Fensterseifer%20Brodbeck_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 maio 2017.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 56-72.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleonice M. B.; PINTO, Marialva M. Qualidade e Ensino de Graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, M. C. **Inovação e Qualidade na Universidade** – Innovation and Quality in the University. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, v. 1, p. 109-124.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. A qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Revista Estudos em Avaliação Escolar**, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1990.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FABRIS, E. T. H. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. In: BACKES, J. L.; OLIVEIRA, R. T. C.; PAVAN, R. (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na Educação Básica.** Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 127-146.

FABRIS, E. T. H. **A relação universidade e Educação Básica na produção da docência contemporânea** (2013-2016). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016. (Relatório de pesquisa).

FABRIS, E. H.; DAL'IGNA, M. C. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacion, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, E. H.; DAL'IGNA, M. C. Constituição de um *éthos* de formação no PIBID/Unisinos: precessos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 153-177.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. 22 ed. Série leituras filosóficas. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORN, C. I. **Práticas de registro docente:** a emergência da criança protagonista e do professor *designer*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2015.

JUNQUEIRA, M. S.; MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0623.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

LESSARD, Claude. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa "baseada na evidência". **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 63-94, jan./jun. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum:. Acesso em: jan. 2017.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 50-61, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a05n28>. Acesso em: 20 mar. 2017.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na formação de professores:** os cursos de pedagogia 5 estrelas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOVA ESCOLA. **Formação inicial:** a origem do sucesso (e do fracasso) escolar. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/origem-sucesso-fracasso-escolar-419845.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2015.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a:** matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência, 2015. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4836>. Acesso em: 02 ago. 2017.

OLIVEIRA NETO, J. F. **Configurações da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas de Goiás:** sentidos e implicações. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5881>. Acesso em: 31 out. 2016.

PENSIN, D. P. **Agenciamento e docência na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6221/DanielaPederivaPensin_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** Unidade entre teoria e prática? INEP/ Relatos de pesquisa – Série documental, n. 25, maio/1995, p. 16-25.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, R. R. D. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 945-966, out./dez. 2014.

SILVA, R. R. D. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 68-76, jan./abr. 2015.

SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. H. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10446/9456>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. H. Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00425.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SILVA, Vandré Gomes. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

UNESCO. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização. 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 8. set. 2014.

UNICEF. **Caminhos do Direito de Aprender:** Boas Práticas de 26 Municípios que Melhoraram a Qualidade da Educação/Coordenação UNICEF. Brasília: UNICEF, 2010.

VÀZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Equívocos** ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente, Canoas, 2003. (Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra).

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C. M.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004, p. 65-83.

VEIGA-NETO, A. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZZARRO, R. (Org.). **Eu e o outro:** Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007, p. 19-35.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 35-47.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/2914-8894-1-SM.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CAPÍTULO 8

Modos de (in)formar o professor para ensinar Matemática(s) nos anos iniciais em cursos de Pedagogia

Marta Cristina Cezar Pozzobon
Cláudio José de Oliveira

(De)formando professores que ensinam matemática

"O que falta mesmo é a metodologia", como diz uma professora de um curso de Pedagogia. A narrativa faz parte de uma discussão acerca da atualização dos Planos de Ensino dos componentes curriculares de um curso de Pedagogia. Diante das (in)certezas da formação docente dos futuros professores, parece que, enfim, temos um caminho: a mudança da metodologia. Neste sentido, fortalecer as questões metodológicas no curso foi a solução apontada por parte do grupo de professores durante uma reunião de planejamento.

A questão referente a metodologia não é 'nova', acompanha a vida de professor de Matemática de um dos autores deste texto. Seja nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, a opção por explicar a não aprendizagem em matemática escolar parece recair sobre o "uso" de uma metodologia correta. As discussões sobre metodologia de ensino fazem parte do discurso dos professores, "[...] na expectativa que produzam aprendizagens para os alunos e outras [metodologias] rechaçadas por não gerar tal efeito [...]" (TRAVERSINI; BUAES, 2009, p. 144). Recentemente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vem afirmar que "a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC" (BRASIL, 2017, p. 15). No que se refere à metodologia, e aqui inferimos que se aplica a matemática escolar, cabe ao professor

> selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p. 12).

É importante lembrar que os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental – AIEF não escolheram a Matemática como centro da sua formação. Curi (2005) nomeia como professores polivalentes aqueles que nos AIEF têm entre suas atribuições trabalhar com os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, entre elas a Matemática. Os componentes curriculares que envolvem a formação matemática das estudantes professoras[1] compõem a grade curricular de uma das instituições consideradas, no terceiro e no quarto semestres. Ao cursarem esses componentes curriculares, pretende-se que experienciem práticas educativas que problematizem o conhecimento do conteúdo matemático e o conhecimento do conteúdo do componente. Na sua maioria, as estudantes professoras trabalham durante o dia e estudam no turno da noite. A vida acadêmica fica restrita ao horário das aulas, que ainda é dividido com a necessidade de retirar livros na biblioteca, digitação de trabalhos, dentre outras atribuições. Os componentes curriculares estão inseridos em uma etapa que tem como foco o início do processo de reflexão mais sistemática sobre a interação dos discentes com o "chão" da escola. Para aquelas que já atuam como professoras, esta é uma oportunidade para examinar suas práticas educativas a partir de teorizações e caminhos construídos até então no curso, problematizando os significados que dão ao ensinar e ao aprender Matemática. Para as demais, que ainda não atuam em escolas, este momento possibilita a compreensão de práticas educativas, a partir do estudo conceitual de alguns conteúdos e da análise de artefatos culturais (calculadora/sítios na *internet*/livros didáticos/vídeos). Neste sentido, não é raro por parte dos grupos solicitarem que as aulas possam focar prioritariamente o conhecimento didático em detrimento do conhecimento específico, questionando: – Como ensinar os conteúdos de Matemática? Que material utilizar? Por onde começar? Como trabalhar com aqueles alunos com dificuldade na aprendizagem da Matemática?

Isso também se percebe na outra instituição que consideramos, mesmo que a maioria das acadêmicas estejam desenvolvendo outras atividades

[1] Neste artigo, consideramos a flexão no feminino, considerando as alunas-estudantes do curso de Pedagogia.

no comércio local e poucas estejam na escola, como auxiliares em escolas de Educação Infantil. Parece que há a preocupação em aprender estratégias para ensinar Matemática voltadas para o aluno, interditando práticas que estejam voltadas ao ensino, na perspectiva de relacionar o ensino com a realidade do aluno, com o "aprender fazendo", com as atividades lúdicas, com o interesse do aluno (TRAVERSINI; BUAES, 2009).

Neste sentido, ponderamos que as práticas de ensino de Matemática se apresentam como uma temática que tem desafiado os professores de anos iniciais a se questionarem sobre a sua formação e, também, têm tensionado as discussões acerca do desempenho escolar dos alunos na disciplina de Matemática. Isso pode ser percebido nos descritores da Prova Brasil e do Saeb[2], que trazem a necessidade da Matemática avaliar os quatro blocos de conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), a saber: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Essas avaliações se estruturam tendo como foco a resolução de problemas, embasada na "[...] convicção de que o conhecimento matemático ganha significado, quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução" (BRASIL, 2008, p. 106). Com isso, espera-se que o aluno compreenda o que está sendo ensinado, ou melhor, deseja-se que o "conteúdo com fins prático-aplicativos" proporcione que o aluno, além de compreender o que está sendo ensinado, aplique no seu cotidiano (BELLO, 2012). Deste modo, suspeitamos que essas mesmas questões possam perpassar a formação matemática nos cursos de Pedagogia.

Diante disso, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – DCNP, Resolução CNE/CP nº 01, de maio de 2006[3], principalmente por trazerem o discurso das competências, da contextualização, da interdisciplinaridade e da polivalência como organizadores do perfil do pedagogo, ampliando a função do pedagogo para além das "atividades pedagógicas em sala de aula", conforme analisa Vieira (2007). A autora discute que esse modelo de formação faz parte das reformas que vinham acontecendo desde a década de 1990 na educação. De acordo com ela, essas reformas "configuram-se como uma adaptação às transformações do mundo produtivo, o qual apresenta algu-

[2] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

[3] A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ainda não entrou em vigor.

mas características: polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção" (VIEIRA, 2007, p. 106).

A formação do professor de anos iniciais preconizada pelas DCNP (2006) pressupõe que o egresso da licenciatura em Pedagogia deverá estar "apto" para ensinar a partir da "decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física"[4]. Isso está previsto para acontecer em um curso de carga horária mínima de 3.200 horas, com 2.800 horas de aulas e seminários, 300 horas de estágio na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas de interesse do aluno (iniciação científica, monitoria, extensão).

Em vista disso, este texto se propõe a problematizar modos que (in)formam o professor em formação em dois cursos de Pedagogia: o primeiro oferecido em uma universidade comunitária, localizada no Vale do Rio do Pardo e a outra federal, localizada na região Sul, ambas situadas no interior do Rio Grande do Sul. Tomamos como material de análise os Planos de Ensino dos componentes curriculares voltados à Educação Matemática dessas duas instituições de ensino superior. O presente artigo é um desdobramento dos estudos que mantemos com as seguintes universidades: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Trazemos algumas discussões teóricas e metodológicas, a fim de problematizar os possíveis modos que (in)formam os professores a partir dos objetivos dos componentes curriculares, entendendo que estes objetivos apontam para algumas práticas e metodologias "corretas" que devem ser aplicadas. Essas ideias se aproximam das discussões de Santos (2009) ao analisar os portfólios de aprendizagens, entendidos como dispositivos pedagógicos, que funcionam como um espaço de produção das subjetividades das alunas-professoras, pois promovem a reflexão a partir da escrita, da leitura e do dito. Isso nos leva a trazer o que dizem Fabris e Oliveira (2013, p. 436), com base em Foucault, ao afirmarem "[...] o quanto outros discursos de outras áreas, como a econômica, por exemplo, também se articulam

[4] De acordo com o Artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 01, de maio de 2006.

para produzir as verdades e os sujeitos envolvidos na docência contemporânea". De acordo com Oliveira (2015, p. 122), ao analisar um projeto PIBID[5] de Pedagogia, pode-se dizer que esse material tem produzido uma docência contemporânea, ou seja, "modos de ser e agir enquanto docentes da educação básica", projetando "um modelo de professor/a ou de docência que não existe como real, mas em potência e que serve de referência para as práticas de si de que participam as licenciadas" (OLIVEIRA, 2015, p. 152).

Neste contexto, podemos dizer que "[...] estamos vivendo outras práticas sociais, outras práticas políticas", que nos fazem pensar que o "jeito de ensinar matemática", de pensar a docência está se deslocando (POZZOBON, 2012, p. 141). Podemos afirmar junto com a autora que "as práticas matemáticas têm se constituído a partir de regimes de verdade que funcionam como estatutos de verdade sobre a formação de professores para ensinar matemática nos anos iniciais", ou melhor, as práticas produzidas sobre a docência são resultantes de um conjunto de regras, de jogos de verdade, nas relações de poder e saber sobre a formação de professores (POZZOBON, 2012, p. 138).

Isso nos leva a suspeitar que, ao tratarmos da docência para ensinar Matemática nos anos iniciais, não nos interessa falar de um professor de anos iniciais fora das práticas matemáticas, como refere Diaz (1998) ao tratar das práticas pedagógicas, mas mostrar como as práticas matemáticas são reguladas por saberes e poderes que produzem os sujeitos "[...] não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir" (LARROSA, 1994, p. 54-55). Trata-se, então, de olhar para o caminho prescrito no processo de formação, nos componentes curriculares, nos planos de ensino, em suas ementas e objetivos.

Algumas discussões dos planos de ensino

Nesta parte, abordamos algumas discussões teóricas e metodológicas, amparados em documentos que norteiam a formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais, como os PCN (1997) e as DCNP (2006). Para tal discussão, assumimos, junto com Foucault (2004) e Díaz

[5] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

(1998), que as práticas produzem os sujeitos de que tratam, não existe um sujeito determinado previamente, mas existe "[...] um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder etc." (FOUCAULT, 2004, p. 275).

Isso significa dizer que os sujeitos pedagógicos são constituídos, regulados e formados, pois "não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados" (DÍAZ, 1998, p. 15). Para Foucault (2007), as práticas formam os objetos de que falam, existem no exercício, nas relações estabelecidas entre os discursos, por um conjunto de discursos que constitui as práticas que produzem os sujeitos. Com isso, salientamos que as práticas matemáticas produzem verdades não apenas sobre a Matemática, mas sobre a formação de professores, e acabam constituindo um tipo de professor que ensina Matemática nos anos iniciais. Isso quer dizer que "a verdade não existe fora do poder", sendo produzida em cada sociedade, em cada grupo, a partir das coerções, dos mecanismos de regulação do poder, que fazem funcionar o seu "regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros" (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Com o desejo de ensinar Matemática com a finalidade prática ou da aplicação, intenciona-se a compreensão pelo aluno dos conteúdos matemáticos, do uso da realidade e da aplicação no cotidiano, levando estes saberes a "constituírem-se como imperativo de boas práticas pedagógicas, consequentemente da fabricação de certas identidades-aluno, bem como de identidades 'bons-professores' de Matemática" (BELLO, 2012, p. 25). Dito de outro modo, os princípios que norteiam os documentos que regem a formação dos professores de anos iniciais têm-se justificado e naturalizado como uma verdade que tem orientado, além das práticas com o ensino de Matemática, a constituição da docência e dos professores.

Neste sentido, Gottschalk (2004, p. 307) sugere que o ensino da matemática em uma perspectiva experimental concebe a existência de "um mundo de experiências a ser compartilhado, que revelaria uma realidade matemática a ser observada e descoberta", ou melhor, uma "concepção empirista da matemática". Com isso, espera-se que o aluno descubra os significados dos conteúdos matemáticos do mesmo modo que o cientista, através do levantamento de hipóteses e da experimentação, a partir de experiências com objetos empíricos. Como pondera Gottschalk (2004, p. 306), a partir das

discussões de Wittgenstein, essa perspectiva cometeria "alguns equívocos decorrentes desta procura por significados fora da linguagem matemática".

Na mesma linha de discussões, Knijnik e Duarte (2010) questionam a "importância de trabalhar a 'realidade' do aluno nas aulas de Matemática", dizendo que esses discursos estão naturalizados, produzindo e prescrevendo verdades de como e o que devem ser as práticas em relação à matemática. As autoras suspeitam desses discursos que produzem o "enunciado que afirma da importância de trabalhar a 'realidade' do aluno", que "é reativado no âmbito da Educação Matemática", pois essa reativação emerge de outros "enunciados provenientes do campo educativo" que naturalizam esses discursos como verdades inquestionáveis (KNIJNIK; DUARTE, 2010, p. 882). Deste modo, a Matemática, que compõe os planos de ensino dos cursos de Pedagogia está "diretamente implicada na produção de subjetividades, como uma das engrenagens da maquinaria escolar que funciona na produção dos sujeitos escolares" (KNIJNIK et al., 2012, p. 25).

A partir desses apontamentos teóricos, trazemos o material de pesquisa, constituído dos Planos de Ensino dos componentes curriculares voltados à Educação Matemática dos professores em formação. O período selecionado foi de 2009 a 2016, que corresponde aos anos em que os componentes curriculares aparecem na oferta de disciplinas dos cursos de Pedagogia nas duas instituições. O material de pesquisa é composto pelos excertos dos objetivos dos componentes curriculares, da Universidade 1, comunitária, e da Universidade 2 – federal. Eles serão apresentados em itálico separados do texto. Na seleção dos excertos, tivemos como critérios a referência aos modos de (in)formar o professor para ensinar Matemática nos anos iniciais, escolhendo os objetivos que se repetiram durante os anos considerados. Os planos são tratados como propõe Bujes (2009, p. 273) ao se referir aos manuais de formação de professores, que são tomados pelo "caráter prático de servirem de guias para a conduta, instrumentos para governar os modos pelos quais as professoras e adicionalmente as famílias são instadas a levar a bom termo o processo formativo de crianças e jovens". Neste sentido, os planos de ensino são considerados documentos, que produzem modos de formar e de informar as estudantes professoras para ensinarem Matemática.

Destacamos as ementas das disciplinas analisadas, para mostrar o foco de cada componente. No recorte abaixo, trazemos as ementas de dois componentes que tratam da Educação Matemática, na universidade 1, as

disciplinas de Linguagem Matemática na Educação I, com 90 horas/aula e Linguagem Matemática na Educação II, com 45 horas/aula por semestre.

A educação matemática e suas relações com a ***cultura e a sociedade****. Ensino e aprendizagem da matemática,* ***compromisso político do/a educador/a****, diferentes tendências do ensinar e aprender na matemática vinculada aos anos iniciais do ensino fundamental* (Linguagem Matemática em Educação I) *O conhecimento matemático na docência com crianças de 0 a 10 anos. Tendências da Pesquisa em Educação Matemática no âmbito da Educação Infantil. Linguagem Matemática na Educação Infantil. Aplicações pedagógicas na realidade escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (Linguagem Matemática na Educação II).

Fonte: Planos de Ensino, Universidade 1, de 2009 a 2016.

A dinâmica da formação dos professores presente nos objetivos acima remete à constituição da docência como uma atividade coletiva, envolvendo não somente o conteúdo matemático, mas o significado que ele pode apresentar na sociedade. Neste sentido, (in)formar o professor pode implicar não reduzir a formação somente aos conteúdos de uma área específica, mas destacar as interlocuções necessárias e importantes com as demais áreas. Assim, a docência para aprender e ensinar Matemática nos AIEF pode ser entendida como um mosaico de experiências, envolvendo a formação pela pesquisa e o compromisso político com o grupo, com o qual estamos trabalhando.

Assim, os objetivos acima (in)formam as estudantes professoras da atitude investigativa acerca de sua vida de professoras, das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares com os quais vão operar na docência nos AIEF. Uma docência constituída no coletivo, na (in)certeza e na constante reinvenção, parece se aproximar do que aponta Loponte (2013, p. 227) ao trazer a docência artista, que contempla os conceitos de "um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento em direção a uma prática de liberdade [...]" e a formação é "marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de si mesmo que estaria oculto ou de uma consciência a ser revelada" (LOPONTE, 2013, p. 227).

No próximo recorte, trazemos a ementa de uma disciplina da universidade 2, Ensinar e Aprender Matemática, com carga horária de 68 horas/aulas.

Estudo da matemática como área de conhecimento. Construção de conhecimentos relativos aos principais conceitos matemáticos presentes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA. ***Problematizar o aprender matemática a partir do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aprendentes****. Problematização de práticas pedagógicas no ensino da matemática. Concepção de propostas de práticas alternativas para o ensino da matemática.* ***Concepção de número****.*

Fonte: Planos de ensino, universidade 2, 2009 a 2016.

Nos destaques no excerto acima, suspeitamos que as práticas pedagógicas do componente de Matemática serão tratadas a partir da ideia de desenvolvimento e transmissão. Conforme anunciamos anteriormente, se a docência pode ser constituída a partir das práticas e metodologias, então uma ideia de desenvolvimento nos leva a pensar que o fim desejável é, lá no fim, chegar no ápice do assim chamado raciocínio lógico matemático. Neste sentido, também podemos inferir que a teoria que (in)forma o professor é substantivamente carregada pelas teorias do desenvolvimento.

É importante ressaltar que a Psicologia do Desenvolvimento nasce "no interior dessa preocupação positivista expressa nos estudos sobre maturação humana, com enfoque biológico-evolucionista, originário das ciências da natureza e da Medicina" (COUTINHO, 2008, p. 80). Os estudos de Piaget utilizaram-se da Psicologia do Desenvolvimento, dos métodos empíricos da Psicologia Experimental, que permitiram adotar os estágios de desenvolvimento e reconhecer os "conhecimentos matemático e científico como capacidades individuais, desenvolvendo-se de forma quase espontânea desde que se propicie ambiente correto [...]" (WALKERDINE, 1998, p. 178).

Em continuação a essa discussão, consideramos o excerto abaixo, que faz referência ao bloco Números e Operações proposto nos PCN (1997) e, também, o uso do material concreto para ensinar matemática.

– Qualificar a capacidade investigativa e reflexiva dos discentes acerca do ***processo de formação da identidade numérica: sistema de numeração, cálculos, campo aditivo, campo multiplicativo, frações, etc...***
– ***Trabalhar o concreto através de blocos lógicos, material dourado, cuisenaire, tangran*** *e outras ferramentas pertinentes ao ensino da matemática [...]*

Fonte: Objetivos dos componentes curriculares, universidade 2, 2009 a 2016.

As práticas com uso dos materiais podem funcionar no sentido de regular a formação do professor, produzindo saberes e poderes em termos de seus comportamentos na aceitação dessa verdade como natural para que possa ensinar Matemática nos anos iniciais de maneira "concreta". Walkerdine (1998) discute que essas práticas matemáticas, ao mesmo tempo em que fornecem aparatos sobre a aprendizagem de Matemática, também produzem o que significa aprender. Isso pode ser evidenciado na continuação dos objetivos, que destacamos abaixo.

– Abordar temas que possibilitem compreender aspectos relacionados à Matemática e à ***construção do número;***
– Identificar aspectos que caracterizaram a história da Matemática;
– Trabalhar a concepção de aprendizagem significativa, através de conhecimentos prévios e concepções espontâneas;
– ***Compreender e aplicar conhecimentos provenientes de estudos sobre as teorias piagetianas no que tange à construção do número****.*

Fonte: Objetivos dos componentes curriculares, universidade 2, 2009 a 2016.

Essas ideias, que enfatizam as teorias piagetianas e a construção do número, em que o conhecimento matemático é adquirido a partir de etapas pré-fixadas, de uma sequência de estágios e das ideias de sistematização, de formalização, de rigor e de generalidade, são consideradas em uma perspectiva cognitivista, em que a "cultura matemática visaria, sobretudo, à constituição das operações cognitivas que tiveram de ser produzidas em cada uma das etapas desse processo evolutivo (ainda que não linear ou contínuo) da cultura matemática" (MIGUEL; VILELA, 2008, p. 105). A (in)formação recebida pelos estudantes recai na aquisição de conceitos e estágios particulares do pensamento lógico matemático, e a aprendizagem matemática parece seguir a obediência, a memorização, as etapas fixas de desenvolvimento.

Em outros objetivos, encontramos, também, a referência aos blocos de conteúdos propostos nos PCN (1997) e aos cadernos do Programa pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2014).

– Identificar os ***blocos de conteúdos ou eixos propostos nos Documentos Oficiais****: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação (Educação Estatística).*

Fonte: Objetivos dos componentes curriculares, universidade 2, 2009 a 2016.

– Desenvolver uma ***experiência de pesquisa vinculada à Educação Matemática***
– Problematizar o lugar que a matemática escolar ocupa no currículo
– Apropriar-se de teorizações relativas ao campo da Educação Matemática

Fonte: Objetivos dos componentes curriculares, universidade 1, 2010 a 2016.

– Compreender os processos de ***apropriação e transmissão dos saberes matemáticos produzidos em espaços educativos escolares e não escolares****.*
– Compreender os processos de apropriação de saberes matemáticos.

Fonte: Objetivos dos componentes curriculares, plano de ensino, universidade 1, 2009 a 2016.

Os excertos nos remetem mais uma vez às DCNs (2006), quando apontam para uma concepção de prática voltada à atuação em espaços escolares e não escolares, promovendo a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento e a formação docente com e pela pesquisa, uma atitude investigativa que possa interrogar questões voltadas à sala de aula e ao contexto onde a escola está inserida (LAMPERT, 2008). No componente curricular do qual fazem parte os objetivos, também é mencionado como desejável que a docência possa ser pensada acompanhando os documentos orientadores.

Nesses excertos em torno da Matemática escolar, Educação Matemática, saberes matemáticos escolares e não escolares, produzem-se jogos de verdade que podem regular o comportamento dos futuros professores, regulando o ensino da Matemática, o modelo de ensino que deveria ser seguido depois, na atuação profissional. Dito de outra forma, essas práticas matemáticas produzem efeitos na "fabricação dos indivíduos e de certas formas de subjetividade", nos modos de se conduzir como professor que ensina Matemática, pois se referem à "constituição de certas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo" (GARCIA, 2002, p. 22-23). Esses discursos pedagógicos, que são práticas, de acordo com Foucault (2007), colocam-se na ordem daquilo que pode ser dito ou não "acerca da educação e do pedagógico, [e] seus efeitos não são meramente simbólicos" (GARCIA, 2002, p. 25), são de outra ordem, que fabrica professores e seus comportamentos.

Considerações

Para finalizar, retomamos a ideia central do texto, que pretendeu problematizar os modos que (in)formam o professor em formação em dois cursos de Pedagogia, discutindo as ementas e os objetivos dos componentes curriculares que tratam acerca da docência para aprender e ensinar Matemática nos AIEF. Diante disso, nos perguntamos: quais as (in)formações que são assumidas como verdadeiras nos dois cursos de Pedagogia no que se refere a formação matemática dos estudantes? Como são constituídas essas verdades e quais seus possíveis efeitos nos modos que (in)formam o professor?

A primeira é que a teoria que (in)forma os estudantes está fortemente marcada pelas teorias do desenvolvimento. A Matemática que será ensinada nas escolas nas próximas gerações passa por procedimentos, memorização e repetição. A segunda é o acompanhamento dos documentos orientadores. Podemos inferir que a Matemática apresentada para os professores em formação, é entendida como um conhecimento empírico, a partir de uma perspectiva experimental ou construtivista, em que a linguagem é considerada apenas um revestimento de entidades matemáticas, dando a ideia equivocada de que existiria um *a priori*, um antes em que os conceitos matemáticos seriam produzidos. Isso leva a formação de professores a investir em práticas matemáticas que priorizam a ideia de descoberta, de experimentação, de laboratório, sem questionar os efeitos para aprendizagem matemática.

Em consonância com Foucault (2010, p. 26), "[o] que está em jogo não é a censura ou aceitação do discurso verdadeiro, mas o poder da verdade e seus efeitos sobre a subjetividade". Por isso, quando as práticas matemáticas se vinculam a teorias hegemônicas, corre-se o risco de aceitar como verdadeiro que o bom professor é o "sujeito do prático, do fazer", como discutem Aurich e Bello (2011).

Assim, falar e convidar a pensar acerca da docência para ensinar Matemática vai compondo, discursivamente, a própria docência.

Referências

AURICH, Grace da Ré; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de Verdade na constituição do bom professor de matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, II / ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA, IX, 2011, Ijuí. **Anais do Congresso Nacional de Educação Matemática**. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 1-12.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. **Revista Horizontes**, v. 30, n. 2, jul./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, 1997. Acesso em: <http://www.mec.gov.br/>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC. 2008.

BRASIL Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Terceira versão. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. Universidade Luterana do Brasil – PPGEdu/ULBRA – Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 267-288, jan./jun. 2009.

COUTINHO, Karyne. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

CURI, Edda. **A Matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

FABRIS, Eli Henn; OLIVEIRA, Sandra. PIBID e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade escola. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 39, p. 436, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/12477/8692>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos V).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCALT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo/Rio de Janeiro: CCS/Achiamé, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornélia. A natureza do conhecimento matemático sob a perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais. **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, série 3, v 14, n. 2, p. 305-334, jul./dez., 2004.

KNJNIK, Gelsa; DUARTE, Glavam Claudia. Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática Escolar: um Estudo sobre a Importância de Trazer a "Realidade" do Aluno para as Aulas de Matemática. **Bolema,** Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 863 a 886, dez. 2010.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: Docência na educação superior. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte da docência, práticas curriculares e inquietações contemporâneas. In: TRAVERSINI, Clarice S. et al. **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr., 2008.

OLIVEIRA, Sandra de. **Torna-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

POZZOBON, Marta Cristina Cezar. **Práticas de ensino de matemática**: regimes e jogos de verdade na formação de professores de anos iniciais (1960-2000). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SANTOS, Suelen A. **Experiências narradas no ciberespaço:** um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline Stumfp. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, 22(2), p. 141-158, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-215.

CAPÍTULO 9

Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública

Maria Manuela Alves Garcia

Uma escrita-memória ou uma escrita-testemunho: esses talvez sejam os gêneros mais justos para caracterizar o texto que aqui articulo em torno da problematização de minha experiência de professora-pesquisadora no campo da formação de professores em uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul, nos últimos 29 anos. Iniciei a docência universitária como professora substituta em 1988, na Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e, no ano seguinte, em janeiro de 1989, ingressei na carreira do magistério superior nessa instituição através de concurso público. A questão da docência, ou das docências, e sua formação tornou-se parte não só do meu fazer no ensino, mas também na pesquisa.

Ao compartilhar e problematizar experiências que compõem essa história, quero esboçar desafios que a docência e a pesquisa universitária no campo da educação e da formação de professores levantam a alguns de nós, ou pelo menos a mim própria. Busco na minha trajetória como professora-pesquisadora a matéria prima da reflexão que me desafia contemporaneamente[1].

Para trazer à escrita interpretações e acontecimentos de minha carreira a esta altura já um tanto remotos, recorri a algumas fontes documentais que constituíram o apoio da memória.

O currículo Lattes foi importante em alguns aspectos para recuperar essa memória. Instituído em Agosto de 1999 e, como se sabe, ao longo

[1] É justo dizer que boa parte do que aqui se escreve e das ideias que se desenvolvem estão postas no Memorial Acadêmico "Memória e experiência da trajetória de uma educadora" que apresentei como condição de passagem a Professora Titular na carreira do magistério superior, em 24 de abril de 2017, na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

destas duas últimas décadas, foi se tornando cada vez mais importante no registro da vida acadêmica e científica dos professores e pesquisadores brasileiros.

No entanto, para recuperar eventos e produzir sentidos sobre minhas decisões e ações como professora-pesquisadora na UFPel beneficiei-me especialmente dos meus Relatórios Anuais de Atividades Docentes (RAAD), documentos que elaboro desde 1989, por uma exigência da própria instituição. Alguns, não consegui localizar, mas pude contar com as seguintes séries: 1989-1991; 1995; 2004 a 2015. Os primeiros relatórios são ainda escritos à mão, como o que elaboro ao final do ano de 1989, ou com o auxílio de máquina de escrever e de editores de texto como o MS-DOS, como, por exemplo, os relatórios de 1990 e 1991. Existia um roteiro com alguns pontos a contemplar, mas tínhamos a liberdade de comentar, explicar e avaliar o que fazíamos. Não consegui saber até quando esses relatórios foram assim elaborados. O meu RAAD de 2004 já é pautado pelo preenchimento de um formulário eletrônico padronizado para essa finalidade, não deixando margem para avaliações de ordem subjetiva e qualitativa. Diante disso, busquei e complementei informações recorrendo a diversas fontes: orais e documentais, incluindo arquivos pessoais e do Departamento de Ensino da FaE-UFPel, cadernos, planos de ensino, etc. Essas mudanças nas formas como o discurso dos professores acerca do seu próprio trabalho foi sendo avaliado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) diz muito sobre as transformações da universidade e do trabalho acadêmico.

Memória, tempo-lugar e experiência na narrativa de si

Escrevo em primeira pessoa, denunciando ao mesmo tempo um ponto de vista e o tema desta escrita. O como me constituo nesta narrativa vai sendo tecido por um olhar de agora sobre minha trajetória profissional. Nesse trabalho de memória, o pessoal, o cultural, o social e o político se combinam. A memória é ao mesmo tempo individual e coletiva/social (HALBWACHS, 1990), sujeita a flutuações, filtrada pela política e pelas preocupações do presente (POLLACK, 1992). Imaginário, experiência e história, o vivido pessoalmente, mas também "por tabela", fundem-se na narrativa, emergindo cenários, eventos, pessoas, livros, os quais povoam minhas lembranças e histórias.

Espectros do que vivi e das palavras que li e ouvi são atualizados na minha prática e na invenção dos textos que hoje teço, não sem contradições

e descontinuidades. Minha subjetividade é uma invaginação, uma dobra do lado de fora, o resultado instável e precário das interações e dos acontecimentos e afetos que me constituíram. Desejos e exterioridades limitam-se reciprocamente em tempos-lugares, em tempos-história e em tempos-experiências, constituindo traços da professora-pesquisadora que busca o(s) sentido(s) do que se tornou.

O outro existe em mim como *persona*, como afeto, como cultura, como acontecimento e como instituição. Minha trajetória é feita de encontros e desencontros, tipos de acontecimentos. Alguns desses encontros, poucos, talvez, possam ter sido escolhidos por mim até por força do *habitus* – que esforço destacá-los!!!. Outros, certamente "me encontraram" e por eles fui escolhida. Sou feita por uns e por outros a tal ponto que não consigo mais distingui-los em suas linhas ou motivações originárias.

A experiência, a partir de Michel Foucault (1994), é a correlação em uma cultura entre saberes, tipos de normatividade e formas de subjetividade. São elementos que estão em jogo na minha escrita: os saberes e os regimes de verdade que me constituíram e dão sentido aos acontecimentos que narro, às regulações e relações de poder imanentes a este ato de escrita e aos eventos que relato, e as formas mutantes de minha subjetividade.

Teresa de Lauretis (1994), escritora e professora de História da Consciência na Universidade da Califórnia nos Estados Unidos, não anda longe dessas palavras, ao tematizar a experiência "como um complexo de efeitos, hábitos, disposições, associações e percepções significantes que resultam da interação semiótica do eu com o mundo exterior" (p. 228). Ou ainda Jorge Larrosa (2016), quando insiste que a experiência não é passível de universalizações, pois é da ordem da paixão e marcada pelo conhecimento do singular. Por isso, a experiência é confusa, provisória, contextual e muito ligada ao tempo.

Ao longo de minha trajetória, não permaneci a mesma. As formas de minha subjetividade e os modos de subjetivação foram se alterando, implicando a ampliação das formas discursivas e linguagens para significar o mundo, a existência e a educação. De certa forma, são essas mudanças que vão emergindo da narrativa, entre lembranças e esquecimentos.

Meu olhar para os acontecimentos passados é inevitavelmente um olhar do presente. Marcado pela singularidade da posição que ocupo, como também pelos seus desafios. Deixo, para quem me lê, o cuidado com o que digo.

O ingresso na carreira universitária, afirmação e consolidação

Os anos que vão do meu ingresso na carreira do magistério superior como Professora Auxiliar, no início de 1989, ao meu afastamento em março de 1991 para a realização do Curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foram dedicados centralmente ao ensino de graduação em cursos de licenciatura e à extensão universitária. A pesquisa estava subsumida pelas atividades de estudo e experimentação que desenvolvia nos projetos de parceria com as professoras alfabetizadoras das redes públicas de ensino de Pelotas[2]. Estava presente, ainda, na reflexão e nos desafios da docência que desenvolvia nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino no curso de Pedagogia, mas também em outras licenciaturas.

Como professora de Didática, enfrentei-me nesses anos com os impasses e a crise de identidade dessa disciplina nos currículos de formação docente. O movimento de "A Didática em Questão"[3], protagonizado por Vera Maria Candau (1984), e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) foram fóruns de discussão que alimentaram o meu trabalho com as questões do ensino e do papel da Didática na formação de professores. Buscava-se no ensino da Didática uma intervenção qualitativa, e não isenta, na formação de professores, para buscar outros caminhos do trabalho e da atividade docente que não fosse a via da racionalidade prática e instrumental da política educacional e curricular da década de 1960 e do início dos anos 1970.

A forte crítica ao tecnicismo, com que os educadores brasileiros se jogavam para combater as políticas educacionais dos regimes militares, lançou a incerteza sobre os objetos e conteúdos próprios da Didática e implicou o borramento das fronteiras com outros saberes e outras disciplinas de

---

[2] Entre 8 de Abril de 1986 a 1 de Março de 1988, fui professora da Prefeitura Municipal de Pelotas, exercendo a docência no ensino fundamental em escola da rede e, também, a supervisão escolar, pois passei a integrar a Equipe Técnica de Séries Iniciais da Secretaria Municipal de Educação no mesmo período. Nesse período, além da docência em séries iniciais, ministrei cursos sobre o construtivismo e desenvolvi projeto de experimentação pedagógica em classes de alfabetização, juntamente com professoras alfabetizadoras das escolas municipais.

[3] O 1º. Seminários de "A Didática em Questão" foi promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, com o apoio do CNPQ, em novembro de 1982. Dez anos antes, os professores de Didática tinham se reunido pela primeira vez em um fórum mais amplo por ocasião do I Encontro Nacional de Professores de Didática, sob o patrocínio da UnB, de 12 a 17 de Junho de 1972.

ordem pedagógica nos currículos da formação docente. Alguns cursos no Brasil aboliram mesmo a Didática dos seus currículos e outros, sob esse título, entre outros temas, propunham conteúdos que estavam relacionados com disciplinas como História, Sociologia e Filosofia da Educação, na intenção de repensar e reconstruir os conteúdos da Didática desde uma perspectiva mais comprometida social e politicamente.

Nas aulas de Didática, estudávamos as tendências pedagógicas na prática escolar (LIBÂNEO, J. C. s.d.; SAVIANI, D., 1983), reproduzindo as polêmicas entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica. Analisávamos a organização do trabalho docente à luz da organização escolar, entendendo o ensino como prática contextualizada e sujeita a ordenamentos dados pelo sistema escolar e pelo currículo (MARTINS, P. L., 1989). Desenvolvíamos os temas tradicionais da Didática (planejamento, avaliação, métodos e técnicas de ensino, etc.), desde uma perspectiva mais crítica, com a ajuda de autores como Veiga, I. (1988) e Cunha, M. I. da (1989).

Ainda nas aulas de Didática e Prática de Ensino era tempo de confissão dos estudantes através de relatos biográficos da experiência escolar, que classificávamos e criticávamos. Era tempo de exaltar práticas de construção do conhecimento, por oposição a perspectivas inatistas ou comportamentalistas. De algum modo eu encontrava no construtivismo pedagógico a alternativa para um currículo e uma didática bancários, e juntava esses pressupostos a outros de verve mais politizada.

Considerando as ideologias pedagógicas que me animavam no final da década de 80, isolo o construtivismo pedagógico e uma certa preocupação com o desenvolvimento de uma interação pedagógica com os/as estudantes, baseada na participação e no diálogo. Juntava-se uma preocupação instrumental para o ensino com a preocupação de democratizar o processo de condução do ensino, através do estímulo a formas de planejamento participativas e coletivizadas.

Ao voltar do mestrado e assumir meus encargos na universidade, no início do 1º período letivo de 1994, eu deixei para trás os investimentos na temática da alfabetização e suas práticas pedagógicas. Os temas de pesquisa mudam, e as publicações que realizei na década de 1990 deixam de ter o acento no processo de alfabetização e na didática e passam a ter como foco o currículo, o trabalho docente e a formação de professores.

Uma evidência dessa mudança foi a própria dissertação de mestrado que defendi em 1993 na Faculdade de Educação da Universidade Federal

de Minas Gerais, "Tempos Pioneiros: a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro". Conto, nesse estudo, a emergência dos cursos de licenciatura na primeira metade do século XX e da Didática como disciplina e campo de saber nas antigas faculdades de filosofia, instituições que foram, por volta de meados do século XX, o núcleo da ideia de universidade no Brasil. Utilizando um enfoque sócio-histórico, apoiado pelos estudos de Pierre Bourdieu sobre o funcionamento do campo científico e intelectual, e na análise de um conjunto de narrativas orais coletadas seguindo a inspiração do método biográfico e da história oral, vou desenhando os caminhos da criação dos cursos de licenciatura no Brasil e da emergência dos estudos pedagógicos no ensino superior. O recorte temporal dessa investigação vai da criação das faculdades de filosofia com o seu sistema de cátedras, entre elas a cátedra de Didática, até a organização das faculdades de educação cujo acontecimento acompanha à Reforma Universitária de 1968.

No Relatório Anual de Atividades Docentes, que escrevi em janeiro de 1995, relativamente a como conduzi o ano letivo de 1994, percebo que a partir de 1995 desenvolvo a pesquisa "Currículo e formação do educador: Avaliação e Inovação curricular dos cursos de Pedagogia da UFPel e UFSM", até o final de 1997. O trabalho entre as duas instituições possibilitou intercâmbios acadêmicos, produção de conhecimento e formação de recursos humanos. O currículo de Pedagogia[4] que havia me formado na metade da primeira década de 80 passava por discussão, de modo similar ao que acontecia na Universidade Federal de Santa Maria. Estudávamos e debatíamos os casos de nossas instituições, buscando caminhos e formas inovadoras de organizar a formação dos pedagogos. Em 2000, é implantado o novo currículo do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação/ UFPel, organizado por blocos e eixos temáticos de trabalho em cada um dos semestres.

Sobre o que pode ser entendido como uma escolha deliberada de objetos e temas de estudo à altura da realização do mestrado, talvez seja melhor compreendido como o resultado de um conjunto de disposições decorrentes do meu *habitus* (Bourdieu, 1983) e dos cenários que me levaram a

[4] Refiro-me ao curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação para o magistério de 1ª a 4ª séries e para o magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, criado em 24 de Outubro de 1978. Esse curso, inspirado em uma pedagogia emancipatória cristã, pretendeu constituir-se como uma *utopia pedagógica* de resistência ao governo militar e suas políticas educacionais (GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M. et al., 1996).

uma avaliação dos investimentos mais rentáveis naquele momento no campo educacional e acadêmico.

Um desses cenários foram, sem dúvida, as questões que animavam os debates educacionais do período. O pensamento social marxista tinha, e ainda tem, uma forte presença no pensamento educacional progressista, e o estudo das questões sociais e políticas da educação, ou o ponto de vista da sociologia, construiu-se historicamente no combate e na denúncia do movimento da tecnologia educacional levado adiante pelas políticas oficiais. Soma-se a isso também um certo *ethos* de desprezo nas hierarquias científicas pelas questões mais corriqueiras do ensino e da prática pedagógica, tidas como menores, sem necessidade de maiores fundamentações e preparos específicos.

A história política brasileira em que inicio na carreira do magistério no ensino superior coincide com o período do início da chamada Nova República, que abrange a segunda metade dos anos 80 e início de 90. Era o final do governo de José Sarney, que havia assumido a presidência em março de 1985 no lugar de Tancredo Neves. Este, eleito por um colégio eleitoral no início desse mesmo ano, não tomou posse em virtude de sua morte. Seu vice, José Sarney, foi alçado à presidência e levou a efeito a tarefa política que estava reservada a Tancredo Neves. Realizou a chamada transição democrática que significou o reordenamento jurídico-político do país depois de 20 anos de regime militar. A constituinte é instalada em 1987, e, no final de 1988, o Brasil tinha uma nova constituição.

Não é demasiado concluir que esse período foi de muita mobilização e instabilidade econômica e política. O campo educacional estava prenhe de ideias e debates acerca das reformas e dos novos ordenamentos jurídicos a serem instituídos para os sistemas de ensino, em virtude da nova constituição. A forte crise econômica dos anos de 1980 teve como implicação a impossibilidade de dar continuidade ao chamado modelo desenvolvimentista do regime militar, com fortes incentivos econômicos e regulações a partir do estado tanto no mercado quanto na esfera social e do trabalho. Na Europa e nos Estados Unidos, atribuía-se a crise ao modelo do estado do bem-estar social, tornado inviável, segundo algumas correntes.

Mundialmente sopravam outros ventos. O estancamento do processo acumulativo do capital nos países desenvolvidos tinha gerado uma forte crise econômica nos anos 1980, tendo como consequência o recrudescimento dos movimentos sociais e trabalhistas e as tentativas de reestruturar

as relações entre o estado e a sociedade que iniciavam já no governo de José Sarney. Durante a década de 1980, foram quase que anuais os movimentos grevistas[5] na universidade brasileira em torno de questões trabalhistas e de reestruturação da carreira. Os anos de 1990 não foram muito diferentes. A década foi atravessada por grandes greves que se punham contra as decisões e os efeitos da reforma do estado em curso, implicando privatizações, em cortes de verbas, proibição de contratações e concursos públicos, achatamento salarial, tentativas de quebra da isonomia, etc.

É interessante observar a natureza dos Relatórios Anuais de Atividades Docentes que eu elaborava nesses anos. Os primeiros relatórios (por exemplo, 1989, 1990, 1991, 1995) escritos à mão ou utilizando um editor de texto do tipo MS-DOS, fazem referências constantes à intensificação do trabalho e à precarização que se vivia naqueles tempos, bem como aos movimentos grevistas e suas consequências no calendário letivo e no trabalho que desenvolvia com os alunos. A recuperação das aulas era avaliada por mim como um tempo que punha limites para a qualidade do ensino, pois as aulas e as exigências tinham de ser aligeiradas para caber nos novos prazos. Posteriormente, com a implantação do RAAD na forma de um formulário eletrônico bastante fechado e objetivo, esse tipo de comentário desaparece. Os novos formulários não permitem uma avaliação de ordem qualitativa do/a docente sobre o seu próprio trabalho e contexto.

O que relatei acima é exemplo do avanço de uma racionalidade instrumental na gestão dos/das professores/as e do trabalho universitário ao longo dos anos 1990 e 2000. Quero dizer, ao mesmo tempo em que os avanços da tecnologia, como é o caso de um simples editor de texto, eram organizados em plataformas e sistemas de controle tecnoburocrático dos docentes e do trabalho universitário, outras formas de gestão do trabalho e das carreiras estavam sendo instituídas, baseadas na objetividade e na quantificação. Esse movimento crescente de uma racionalidade instrumental no trabalho universitário significa ao mesmo tempo a captura dos sujeitos em

[5] Houve greve nacional dos docentes das universidades em 1989, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, 1989, 1991, 1993, 1994, 1998, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2012. Algumas dessas greves foram longas. A de 1991 foi de 107 dias, e dez anos depois acontece outra de 108 dias. Esta, de 2001, aconteceu seis meses depois para garantir acordos feitos em greve de 87 dias, de 24/05 a 18/08 de 2000. Em 2003, fez-se greve contra uma questão que hoje está na pauta novamente das lutas de trabalhadores/as, a PEC 40/03 – Reforma da Previdência (RD News – Notícias e Bastidores da Política em Mato Grosso, 16 de agosto de 2015. <http://www.rdnews.com.br/>).

redes de políticas que têm na performance empreendedora o seu ideal e objeto de avaliação, e na intensificação e alienação, o seu substrato material e subjetivo. Isso é mais evidente ainda atualmente quando se trata do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* com suas exigências de produtivismo, relacionadas com a pesquisa e a orientação. Esses desdobramentos ficam explícitos já na primeira década do século XXI.

O meu Relatório Anual de Atividades Docentes, de outubro de 1989, registra a participação no Comando Nacional de Greve por duas semanas, em Brasília, quando dos 66 dias de greve dos docentes, entre 08 de maio e 13 de julho daquele ano. Lembro-me que, além das longas e exaustivas reuniões, passávamos andando pelos corredores e gabinetes do Congresso para negociar com os deputados a pauta que incluía a revogação da proibição de contratações e abertura imediata de concursos, anuênio de 1% em substituição ao quinquênio, reajustes salariais mensais em virtude da inflação incontrolável do período, além da reposição do índice de 34,9%, e aposentadoria integral. Nesses anos, eu fazia parte da diretoria da Associação de Docentes da UFPel (ADUFPel) como 2ª tesoureira, gestão de agosto de 1989 a março de 1991, e estava engajada no GT de Política Educacional e nas discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só foi efetivamente sancionada em 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao fazer parte da 6ª Diretoria da ADUFPel, que se transformou em seção sindical do ANDES em 1989, pude conhecer mais a universidade brasileira e o contexto de trabalho e de carreira no qual estava me inserindo nesses anos. Ao retomar as pautas e os ganhos daquela greve de 1989, e ainda de outras, observo que há muito lutamos pelas mesmas coisas e nos confrontamos com políticas que vêm para degradar a carreira do magistério federal e as condições da docência e da pesquisa. Durante os anos 80 e 90, tivemos força para conquistar aposentadoria integral, ganhos reais com aumentos de percentuais de anuênios, de percentuais por titulação, por Dedicação Exclusiva, por Estímulo à Docência, etc. No entanto, a partir do governo de FHC, em 1998, com a queda do princípio da diferenciação entre regime previdenciário do setor público e do setor privado, e, já no governo de Lula, a aprovação da PEC 40/2003, retirando direitos e jogando na incerteza o futuro dos professores e professoras, os quais têm ingressado nas universidades nos últimos anos, algumas daquelas conquistas tornaram-se letra morta. Nossos movimentos de greve e capacidade de resistên-

cia parecem hoje menos eficazes para se contraporem aos ataques desferidos pelas políticas oficiais.

Em março de 1996, inicio o doutoramento em educação sob a orientação de Tomaz Tadeu da Silva e minha tese[6] veio a ser o exame de parte do meu arquivo. Com a ajuda dos escritos de Michel Foucault sobre o discurso, a arqueologia, a genealogia e a ética, eu analiso os discursos pedagógicos que fizeram parte de minha formação profissional nas décadas de 80 e 90. Discuto o funcionamento dos discursos pedagógicos críticos no Brasil de vertentes desses anos, fundamentalmente de Paulo Freire, de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo.

Ao destacar o funcionamento desses discursos, quando se dirigem à docência, vou dando visibilidade a aspectos das formações discursivas e das condições históricas que possibilitaram esses discursos, indicando suas filiações com a pedagogia moderna. Discuto a ética do que eu denomino de mestre pastoral crítico ou do intelectual educacional crítico que emerge desses discursos, inspirada no poder pastoral tal como explicado por Foucault, fazendo uma análise dos enunciados dirigidos à docência, dizendo como essa deve ser e se conduzir (GARCIA, 2002).

São visibilidades possíveis desses discursos. Minha tese é de que os docentes críticos ou os intelectuais educacionais críticos exercem um tipo de pastorado das consciências, almejando uma consciência superior e uma conduta mais elevada, a consciência crítica (ou filosófica) e o engajamento político. Este último, segundo defendido, depende dessa consciência superior.

Líamos, além dos textos de Michel Foucault, outros autores e teóricos como Gilles Delleuze, Jacques Derrida, Jacques Rancière, Paul Veyne, Edward W. Said, Michael Peters, Nikolas Rose, Raymond Williams, Stuart Hall, Donna J. Haraway, Judith Butler, Joan Scott, Jennifer Gore, Ian Hunter, Homi Bahaba, e tantos outros autores e autoras da teoria feminista e *queer*, dos Estudos Culturais, dos estudos pós-colonialistas e pós-estruturalistas. Os títulos de alguns Seminários Avançados que faziam essa linha de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS nesses anos indicam os temas que animavam o grupo: "Políticas de Identidade e Regimes de Representação: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Edu-

[6] GARCIA, M. M. A. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 17 de agosto de 2000.

cação" (1995/1º.); "Pós-Estruturalismo e Educação" (1995/2º); "Educação e Gênero" (1996/1º); "Foucault, Arqueologia e Educação" (1996/2º); "Educação, Poder e Identidade Social" (1996/2º.); "Michel Foucault e Educação" (1997/1º), "Sujeito, Governamentalidade e Educação" (1997/2º).

Na tese que defendi, anunciei uma descrição do funcionamento das pedagogias críticas que alimentaram meus ideais e práticas pedagógicas dos anos de 1980 e 1990. Inconscientemente acertei contas com tempos mais remotos. À medida que descrevia o funcionamento dessas pedagogias, voltavam as memórias e os afetos de outras pedagogias e docências, confusões misteriosas da escrita e do inconsciente, que rompem o tempo e introduzem o desejo e a imaginação em aproximações aparentemente improváveis.

Perguntei-me muitas vezes: o que os discursos das pedagogias críticas, que me produziram no tempo da graduação, poderiam ter em comum com a pedagogia disciplinar e cristã que me escolarizou ainda em Portugal na segunda metade dos anos 60?

Ambas são tecnologias humanas que propõem trabalho ético e modos de subjetivação, ou seja, práticas em que os indivíduos através de exercícios e de discursos atuam sobre si mesmos e os outros, visando a objetivos e modos de existência impostos exteriormente, ainda que na superfície estimulem a autonomia dos estudantes, sua existência, seus interesses e significados.

A pedagogia é moralizadora da conduta humana e tem um forte acento regulatório e prescritivo, ainda que as regulações e as prescrições não sejam iguais em todas as propostas pedagógicas. Politicamente e em termos dos regimes de pessoalidade ou regimes do eu (ROSE, 1996), bem como dos modos de subjetivação que são propostos e instituídos por umas e outras, há diferenças. A pedagogia, tal como se constituiu historicamente, desenvolvendo-se em instituições organizadas para colocar ordem na variedade humana institui sempre o outro a ser educado como o lugar da falta, o que é carente de alguma coisa, o que precisa cura ou reforma. A falta pode ser de educação, de moral, de disciplina, de habilidades, de conhecimento, de consciência, de pleno desenvolvimento, de autonomia, de humanização, de cidadania, de empregabilidade, de empreendedorismo, etc.

Discursos críticos e conservadores em educação capacitam diferentemente e desigualmente os indivíduos na relação pedagógica. Isso parece implicar humilhações e provações, ainda que de formas muito sutis. Em resumo, a pedagogia, pelo menos como a vejo, parece implicar sempre uma

ética de renúncia e uma moral ascética como forma de alcançar seus nobres e verdadeiros objetivos.

Para mim, foi tão convincente essa perspectiva de entender a pedagogia e a tarefa da escolarização desde a formação dos estados modernos e da organização dos sistemas escolares de massa, que nunca mais pude pensar a instituição escolar desamarrada das relações de poder e da regulação da conduta humana (governo da individualização) ainda que essas relações e regulações tenham objetivos libertários e/ou busquem a liberdade individual ou de classe. Sou levada a pensar que educação e submissão, seja da inteligência ou da vontade, estão sempre mutuamente implicadas. Ou ainda, emancipação e submissão são os dois lados da mesma moeda.

O retorno do doutorado e os desafios da docência e da pesquisa

Ao retornar do doutorado, no primeiro semestre de 2000, assumo minhas atividades na graduação, em especial, no curso de Pedagogia, lecionando e orientando, por um curto período de tempo, no curso de Especialização em Educação, e inicio minha trajetória no PPGE, que, nessa data, contava somente com o Curso de Mestrado em Educação.

No novo currículo de Pedagogia, trabalhei com os denominados blocos temáticos, já que o novo projeto curricular, posto em funcionamento no ano letivo de 2000, dispensava as disciplinas e suas denominações tradicionais e organizava-se segundo blocos temáticos que atravessavam sequencialmente os semestres, absorvendo os conteúdos das antigas disciplinas, associados, agora, a esses blocos temáticos. Ao mesmo tempo, propunha também um eixo temático de discussão e integração dos diversos componentes curriculares a cada um dos semestres, para permitir o trabalho interdisciplinar de todos os componentes em cada semestre. Trabalhei quase que ininterruptamente com "Escola, Cultura e Sociedade III", um bloco temático cujo foco era o estudo da profissão docente até o final do 1º semestre de 2014. O 3º semestre do curso tinha como eixo temático "Aprendendo a ser professor", para o qual concorriam todos os componentes ofertados nesse semestre. Com o reconhecimento pelo COCEPE, em março de 2006, da oferta de uma nova turma no turno da noite, passei a trabalhar com esse bloco temático tanto no primeiro quanto no segundo semestre letivo.

Formar professores e professoras em nível de graduação para a educação básica brasileira é uma tarefa de grandes desafios, hoje ainda mais do que quando iniciei no final dos anos 80. Apesar do ensino na educação básica naqueles tempos ser já uma ocupação socialmente desvalorizada e mal paga, havia esperanças no futuro e uma margem de autonomia no trabalho escolar e docente que hoje parece ter desaparecido.

A piora da miséria e das desigualdades sociais no Brasil e no mundo, a violência da vida e das guerras, a banalização da vida humana, a mercantilização das relações humanas e dos afetos, jogam-nos no império do cinismo, da hipocrisia, do descaso e da ausência de autoridade em diferentes níveis. Na educação, em que pesem certas conquistas que os professores das redes públicas têm tido em relação ao estabelecimento de um piso salarial nacional mínimo e às carreiras docentes, gritam mais alto as condições de trabalho aviltantes, a falta de autonomia e a desvalorização do ensino enquanto um trabalho intelectual. Com o avanço do neoliberalismo no mundo, ainda que de modo diferenciado e próprio para cada país, a regra é a desmoralização do espaço público e de uma ética de compromisso com a esfera pública. O empresariamento da educação avança em todos os níveis de ensino, colonizando mentalidades e sensibilidades. O corriqueiro nos sistemas públicos de ensino da educação básica são escolas materialmente e culturalmente pobres e alunos e professores igualmente pobres, do ponto de vista econômico e também cultural, quando se pensa por referência a cultura que a escola valoriza e certifica.

Como formar professores e professoras nesse círculo vicioso que parece por vezes não ter saída? Como motivar nossos jovens para o ingresso em carreiras precárias e mal pagas? Como formar professores e professoras dentro do espírito de um trabalho intelectual sério e responsável, quando a maioria dos estudantes já indica que não é na educação básica que moram seus sonhos e expectativas para o futuro?

A média dos jovens que vêm para os cursos de licenciatura nas universidades públicas parece imersa no cinismo em que vivemos e sem expectativas de grandes ganhos e realizações profissionais. Oriundos na sua maioria da escola pública, são jovens com dificuldades em habilidades necessárias aos estudos superiores, como leitura e redação escrita. Sentem-se impotentes para modificar o presente e responsabilizar-se pelo futuro. Esse é o aspecto que mais me chama atenção no dia a dia das salas de aula da graduação. A escola e nossos cursos de licenciatura terminam por reforçar uma

cultura individualista e a ausência de projetos e utopias coletivas, talvez, por não conseguirmos alterar substancialmente nossos currículos fragmentados e disciplinares.

Em relação à Educação Básica, ao longo destes anos, fui construindo a convicção de que poucos resultados serão vistos na qualidade da escola pública sem salários dignos e carreiras estimulantes com avaliação criteriosa por pares, que considere qualidade social e intelectual no desempenho de seus professores e suas professoras.

O período de realização do meu doutoramento coincidiu com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este permaneceu no cargo por dois mandatos consecutivos (1/01/1995 a 31/12/2002) e, portanto, era o presidente quando iniciei o meu doutoramento em 1996 e o concluí em 2000. O primeiro mandato de FHC deu-se em uma conjuntura de recuperação econômica que foi favorável, situação que não foi sustentável no segundo mandato com a recessão econômica e com o desemprego agravados pela situação internacional de fuga de capitais externos e desvalorização da moeda. Uma série de restrições de gastos públicos foram colocadas como condições dos empréstimos que o Fundo Monetário Internacional (FMI) fazia ao Brasil.

Os anos do governo de FHC foram marcados por uma larga efetivação das políticas neoliberais no Brasil, sendo a reforma do estado brasileiro o carro chefe do seu governo e, portanto, a mudança nas formas de regulação e da relação com os agentes sociais. Privatizações e sucateamento do setor público aliados à desmoralização dos funcionários públicos foram a tônica de suas políticas. Na educação, a partir desses anos, iniciaram os estabelecimentos de novas regulações e políticas curriculares, como efeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que entrou em vigor em 1996. A vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 2001 e as reformas que se seguiram buscaram instituir formas de gestão baseadas nas parcerias público-privadas, ou com organizações não governamentais, e em sistemas de avaliação quantitativos e universais.

A crise tinha suas repercussões na universidade. O cenário de precariedade pela ausência de concursos públicos e contratações, congelados em 1998 e retomados somente em 2008, foi reforçado pelos parcos investimentos nas universidades federais durante os governos de FHC e início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e agravado pela política de achatamento salarial e perda de direitos a que foram submetidos os servidores. Essa situação vai conhecer algumas alterações com as políticas de expan-

são[7] e reestruturação das universidades federais no início do segundo mandato presidencial de Lula (2007-2010). Programas como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e como a UAB (Universidade Aberta do Brasil), que expandiram cursos e vagas, retomam em alguma medida os investimentos nas universidades e tornam mais complexas as demandas e encargos da instituição e de seus departamentos.

Como aderiu ao REUNI em 2007, a UFPel, a partir de 2008, viu seu número de alunos aumentar de cerca de 8.000 para os atuais mais de 16,2 mil alunos[8]. Isso por si só já indica o montante de dificuldades advindas desse rápido crescimento, especialmente em termos de estrutura e espaço físico. Na universidade, a criação de novas vagas e cursos dava-se segundo critérios patrimonialistas que pautavam as negociações. Novos cursos de licenciatura foram criados e houve uma efetiva ampliação de vagas nos cursos já existentes[9]. No contexto das negociações com as unidades da UFPel, para a adesão ao REUNI, foi criado o curso de Pedagogia noturno e ampliado para 55 o número de vagas no curso vespertino e no curso noturno. Quando iniciei a trabalhar nesse curso em 1988, eu tinha em torno de 30 alunos na sala de aula. Nos últimos anos são mais de 55 alunos em sala de aula de cada turno. Por outro lado, a ampliação da carga horária total destinada à formação pedagógica determinada pela reforma do início do milênio nos currículos de licenciatura foi uma realidade a ser enfrentada.[10]

---

[7] Considerando todo o período do governo Lula, o volume total de matrículas nas federais aumentou 90,1%, indicando uma taxa média de crescimento de matrículas nas universidades federais de 11% ao ano. Quando se comparam intervalos de anos equivalentes de FHC e Lula, tem-se: entre 1998 e 2003, segundo mandato FHC, houve 158.461 novas matrículas; entre 2007 e 2010, segundo mandato Lula, foram 478.857 novas matrículas registradas nas universidades federais. Ou seja, Lula abriu 200% mais vagas novas em universidades federais que FHC (ALMEIDA FILHO, N. de, 2010).

[8] FERREIRA, M. Desafios aguardam o novo reitor da UFPel. *Diário Popular*, 12 de janeiro de 2017, p. 2.

[9] Por adesão ao REUNI foram criados, por exemplo, o curso de licenciatura em Teatro, em 2008, no turno da noite, e o curso de licenciatura em Matemática, também no mesmo turno. Para se ter uma ideia da ampliação do número de vagas que ocorreu mesmo com os cursos existentes, um bom exemplo é a ampliação do número de vagas dos cursos de Letras. Em 2007, esses cursos, incluindo os bacharelados ofertavam 112 vagas. Com a adesão ao REUNI tiveram um acréscimo de 60,71% nessa oferta, passando a 200 vagas (UFPel/CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO/COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS, 2004, p. 13).

[10] A Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002, instituiu para os cursos de licenciatura uma matriz curricular com no mínimo 2.800 horas: 400 h de prática como componente curricular; 400 h de estágio supervisionado; 1800 h/a para conteúdos de natureza científico-cultural e 200 h de outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural. Comparado com as normativas anteriores, essa resolução levou a um aumento considerável no tempo dedicado à formação pedagógica nos currículos de licenciatura.

Parece ter sido impossível para a FaE dar conta de todas as frentes de trabalho com igual consistência, considerando os recursos humanos e a estrutura disponível especialmente a partir de meados de 1990. Mas a pós-graduação *stricto sensu,* certamente, beneficiou-se dos cuidados de que foi objeto nas políticas da instituição. Na medida em que um grupo de professores foi se doutorando e tendo parte de sua jornada de trabalho destinada ao PPGE, consolidando esse programa, outros colegas mais novos, ou temporários, foram alocados nas disciplinas pedagógicas junto às licenciaturas. Isso teve seu preço na relação com as licenciaturas. Durante as reformas dos cursos de licenciatura em meados de 2000 e no período subsequente às mesmas, a FaE foi perdendo a exclusividade para ministrar as disciplinas do campo da pedagogia e da didática em vários cursos. O que não foi de todo mal, pois ampliou, por outros grupos disciplinares e departamentos da universidade, o envolvimento com o tema da formação de professores e professoras e da educação.

O tempo de agora: das (in)certezas do presente

Na medida em que passei a compor o quadro permanente de professores e professoras do PPGE – UFPel, fui tendo minha jornada de trabalho crescentemente ampliada com as demandas do programa: seleção e orientação de alunos, desenvolvimento de seminários e cursos, desenvolvimento de pesquisas, etc. Além dessas, outras atividades foram se somando como decorrência dessa posição institucional e do reconhecimento que fui obtendo como pesquisadora no campo da educação: participação em bancas examinadoras de diversas ordens, trabalhos de consultoria para revistas especializadas, participação em comitês científicos de eventos, palestras e comunicações em eventos nacionais e internacionais, etc.

Essas atividades são constantes e muito ocupam o nosso tempo de trabalho. No entanto, não há fórmula para contabilizá-las previamente na distribuição dos encargos didáticos e de pesquisa, pois elas vão acontecendo de modo imprevisto, e a participação faz parte de uma solidariedade acadêmica que caracteriza as regras e o funcionamento da prática acadêmica e científica.

Neste momento, quero fazer algumas considerações sobre a influência da política de pós-graduação e dos regramentos oficiais na produção de conhecimento que realizo neste contexto. Objetos e problemas de pesquisa

que podem ter relevância na concessão dos auxílios financeiros ou dos recursos humanos auxiliares à pesquisa são aspectos a considerar na proposição de uma investigação no contexto da pós-graduação brasileira. Assim é também comigo. A decisão acerca de sustar ou continuar certos estudos é em boa medida um produto de relações de poder e regulações institucionais do campo.

O trabalho intelectual e científico como experiência parece ser crescentemente constrangido no campo acadêmico universitário. Isso tem uma expressão no que pensamos e escrevemos, no seu conteúdo e na sua forma. Não há tempo suficiente para o pensamento, para o amadurecimento da reflexão e da leitura, e para a escrita que afeta e desafia. Há uma mentalidade burocrática e administrativa, mais precisamente, uma tecnocracia, que vem imperando de modo crescente no trabalho intelectual e na universidade com efeitos devastadores nas relações humanas e de trabalho, para não dizer nos próprios resultados da ciência e na escolha das áreas e questões que devem ser priorizadas no fomento científico.

O produtivismo acadêmico passou a ser o gradiente de nossas práticas e méritos. Esse mesmo produtivismo acentua, por vezes, a frustração pessoal e profissional, tornando-se um empecilho a relações de conhecimento mais criativas, fraternas, solidárias, éticas, na aprendizagem e na realização da ciência e de suas práticas. Ademais, boa parcela da produção científica entra na arena da mediocridade e do insignificante.

Estudos têm chamado a atenção sobre isso. Em tempos mais recentes, a partir de uma literatura crítica das políticas de educação do presente, Ball (2012) destaca os nocivos efeitos da performatividade enquanto uma tecnologia que caracteriza o gerencialismo e a nova governança educacional em tempos de reformas neoliberais. E Bianchetti; Valle; Pereira (2015), analisando o tema na pós-graduação brasileira, problematizam o fim dos intelectuais acadêmicos e a emergência dos intelectuais institucionais, os primeiros reconhecidos pelo compromisso com o conhecimento, pela reflexividade crítica e a independência em relação ao Estado, ainda que fazendo parte de seu quadro; e os segundos, por sua adesão a demandas político-administrativas e condução por uma perspectiva pragmática e utilitária da ciência.

A docência e o trabalho acadêmico na universidade desenvolvem-se em meio a regras contraditórias e díspares, entre constrangimentos e liberdades restritas. Se ainda temos autonomia e liberdade para escolher os for-

matos de nossos cursos e seminários, ainda que existam currículos e ementas prévias a serem respeitadas, por outro lado, as regulações e os controles instituídos pela burocracia administrativa e a intensificação do trabalho em algumas unidades, pelas avaliações em grande escala, são cada vez mais constrangedores.

O trabalho intelectual vem sendo reposicionado nas instituições de ensino em todos os níveis crescentemente atrelado aos interesses do mercado e da indústria e reduzido à *expertise*, ou então, por essa lógica, colonizado, como é o caso das ciências humanas e sociais. No Brasil atual, a esse quadro soma-se o corte de gastos e investimentos por largos anos em educação, ciência e tecnologia, e a patrulha ideológica dos "sem partido", que ameaça o que há de pensamento e ação críticos.

A nossa melhor herança filosófica cedo valorizou a formação humana enquanto uma estética da existência e desconfiou da supervalorização da técnica e da razão prática e instrumental. Walter Benjamin (1994), por exemplo, fazia uma pergunta em 1934 que poderia estar no foco de uma crítica da educação e da docência nestes desafiantes e igualmente miseráveis tempos em que vivemos. Perguntava ele: "Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?" (p.115). Essa pergunta poderia ser feita a nossas instituições escolares e a nossa docência, que têm no centro de sua tarefa possibilitar aos jovens uma relação com a herança e a tradição, e, também, com a ciência e a tecnologia. A seguir por esses rumos, continuaremos a repetir as experiências radicalmente desmoralizantes que o filósofo denunciava naqueles tempos, a guerra, a inflação, a fome, a desmoralização da conduta moral de nossos governantes, e seguiremos contentando-nos com pouco, construindo com pouco e conformando-nos em sermos os mesmos miseráveis em nossa humanidade.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. A educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. **Carta Maior**, 22/10/2010. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros/13/16291>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economicismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-136.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. de. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafio às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, P. O campo científico. **Pierre Bourdieu**. Sociologia. Organizador Renato Ortiz. Coordenador Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de de 2002, seção 1. p. 9.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FERREIRA, M. Desafios aguardam o novo reitor da UFPel. **Diário Popular**, 12 de janeiro de 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M. et al. Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um curso de Pedagogia. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, 6, p. 5-20, jan./jun. 1996.

GARCIA, M. M. A. **Tempos Pioneiros:** a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro. 29 de março de 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 de março de 1994.

GARCIA, M. M. A. **A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 17 de agosto de 2000.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação:** uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, M. M. A. **Memorial Acadêmico:** memórias e experiência na trajetória de uma educadora. (Apresentado como condição para a passagem a Professora Titular do Plano de Carreira do Magistério Superior). 23 de abril de 2017. Pelotas, Faculdade de Educação: UFPel, 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LARROSA, J. A experiência e suas linguagens. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 35-56.

LAURETIS, T. de. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 6. ed. São Paulo: Loyola, s.d.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RD NEWS – Notícias e Bastidores da Política em Mato Grosso, 16 de Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.rdnews.com.br/>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ROSE, N. **Inventing our selves**: psychology, power and personhood. Cambridge: Camdridge University Press, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

UFPEL/CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO/ COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em Letras – Português** (3630). Pelotas, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988.

CAPÍTULO 10

Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica

Roberto Rafael Dias da Silva

De tempo somos. Somos seus pés e suas bocas.
Os pés do tempo caminham em nossos pés.
Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as pegadas.
Travessias do nada, passos de ninguém? As bocas do tempo contam a viagem.
(Eduardo Galeano)

Ao longo das últimas décadas, a questão dos planejamentos pedagógicos, destinados a orientar o trabalho dos professores em sala de aula, tem sido pouco discutida e, muitas vezes, insuficientemente valorizada nas práticas de formação docente. De certa maneira, esse posicionamento é bastante compreensível em razão de nossa tradição pedagógica ainda ancorada em procedimentos técnicos. Por outro lado, para alguns coletivos de professores, planejar tornou-se algo "perigoso", visto muitas vezes como uma ação centralizadora e pouco democrática. Ao longo deste texto, lançarei mão de outros sentidos para esta tarefa, posicionando-a na promoção de sentidos compartilhados para o trabalho dos professores, que circunscrevem suas práticas a determinadas temporalidades. Pensar a questão do planejamento, na leitura que será proposta neste momento, implica a produção de uma reflexão sobre a questão do tempo remetendo às palavras de Galeano trazidas para abrir esse texto – *as bocas do tempo contam a viagem*.

Em elaboração recente, Tedesco (2015) propõe que pensar e planejar o futuro apresenta-se como uma "tarefa contracultural" (p. 25). Na medida em que vivemos em tempos marcados pelo curto prazo, pela instabilidade e pela meritocracia – tal como assinala o sociólogo Richard Sennett (2006), tornou-se mais importante que nos lancemos para além do presente, assumindo o longo prazo como nosso horizonte.

> Não se trata de planejar o futuro de maneira tecnocrática e centralizada, mas de estabelecê-lo por meio de negociações políticas que permitam definir sentidos comuns ou compartilhados. Em tempo de curto prazo, é necessário postular a urgência dessa decisão coletiva. Para dizê-lo de forma sintética, é importante assumir que o longo prazo também é urgente (TEDESCO, 2015, p. 26).

Assumir a tarefa do longo prazo, na definição de sentidos compartilhados, não implica em uma definição estável e permanente dos objetivos da escolarização, nem mesmo uma tentativa de especulação sobre o futuro. Mais uma vez recorrendo a Tedesco, importa enaltecer que "a grande questão consiste em saber se a meta de construir uma sociedade justa pode ter a força suficiente para gerar os níveis de adesão necessários, que possam enfrentar as tendências de injustiça oriundas do mercado e as tentações de dominação e controle cultural" (TEDESCO, 2015, p. 27). Planejar, em tais condições, poderia estar a serviço de uma escolarização mais justa.

Para esta tarefa de planejamento, em linhas gerais, tenho considerado a necessária centralidade do conhecimento escolar, referida amplamente pela literatura contemporânea no Brasil (GALIAN; SAMPAIO, 2014; FABRIS, 2014; MOREIRA, 2012; SILVA, 2014; SILVA, 2015). Ao estabelecer os traços atuais dos currículos escolares na América Latina, Diaz-Villa (2014) argumenta que "hoje se debilitou a presença do conhecimento (a fonte mais importante da constituição e formação da identidade profissional) no currículo, e predominam novos critérios de seleção, derivados de novas perspectivas formativas centradas nas demandas das novas realidades econômicas" (p. 39). Seguindo os aspectos defendidos por Tedesco (2015) e Diaz-Villa (2014), contemporaneamente, pode-se afirmar que foram privilegiadas formas práticas de conhecimento, advindas ora do conhecimento tácito, ora das experiências práticas dos indivíduos.[1]

O planejamento, em tais condições, poderia ser remetido à capacidade do trabalho desenvolvido em promover práticas pedagógicas que garantam acesso a formas diferenciadas de conhecimento e comprometidas com a qualidade social. Claro que, em linhas gerais, não negligenciamos saberes pedagógicos importantes referentes a esta prática, tais como o estabelecimento de prioridades, o acolhimento das demandas e necessidades advin-

[1] Acerca deste aspecto, Libâneo (2016) defende que as políticas educacionais atualmente implementadas tendem a um "desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo" (p. 40).

das dos estudantes, a criatividade para a diversificação das aulas ou mesmo as dimensões objetivas do trabalho escolar. Como nos lembra Tedesco (2015), em um importante alerta, "uma escola justa deve ser capaz de oferecer a todos uma educação de boa qualidade, em que a adesão à justiça constitua um valor central" (p. 36).

Importa sinalizar ainda duas ressalvas importantes para a composição deste estudo. A primeira ressalva diz respeito ao público para o qual este texto é direcionado, qual seja: os professores da educação básica. Isto implica o uso de uma linguagem mais diretiva e a intensa possibilidade de mobilizar reflexões sobre o campo de ação dos professores. A segunda ressalva refere-se à própria origem destes escritos, derivados de minhas experiências na formação continuada de professores do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas no sul do Brasil. A ênfase atribuída ao planejamento pedagógico, aqui explicitada, dimensiona-se em minha trajetória acadêmica e em meu compromisso profissional na dimensão descrita por Meirieu (2006) como "professor de escola", alguém capaz de ser "construtor da humanidade" (p. 80).

Com tais compromissos e pressupostos, evidenciados acima, assinalo que este texto está organizado em duas partes. Na primeira seção, em perspectiva histórica, proponho uma reflexão acerca da constituição do programa institucional da escola moderna e suas implicações para a docência, bem como de seus deslocamentos contemporâneos concernentes à emergência de uma sociedade de aprendizagem. Na segunda seção, valendo-me de algumas anotações de minhas atividades formativas com profissionais que atuam na escola pública, apresento três interrogações para serem consideradas nas atividades de planejamento dos professores da Educação Básica.

A questão da docência no programa institucional da escola: deslocamentos

Para fins dessa seção, gostaria de estabelecer algumas breves ponderações acerca dos modos pelos quais a docência, na Modernidade, inscreveu-se no interior de determinada forma de racionalidade política. De acordo com Narodowski e Brailovsky (2006), desde a emergência do discurso pedagógico moderno, "o Estado foi concebido como uma instância supraescolar que outorgava à utopia pedagógica um suporte, um respaldo, que em seu começo foi basicamente financeiro" (p. 63). Pensadores como Ratke

e Comenius, a seu modo, contribuíram para o delineamento da "escola para todos", sobretudo ao enfatizarem o papel dos Estados modernos em processo de constituição.

Se a questão do ensino, no período anterior ao século XVII, era uma atribuição das corporações de educadores ou das famílias, com a capacidade financeira dos Estados adquire novas configurações. Aos processos de estatização decorrentes de inúmeros aspectos – políticos e culturais, econômicos e sociais – agrega-se também a própria "capacidade legitimadora do caráter político", permitindo que a escola e o Estado fossem cada vez mais entrelaçados.

> Na organização dos Estados nacionais a infância e sua educação escolar se convertem claramente em uma questão de Estado, e na ficção moderna a escola e o Estado aparecem articulados, apoiados um ao outro. E assim, a partir da organização dos sistemas educativos nacionais, fenômeno recente caso se considerem os amplos tempos históricos, os destinos da escola e do Estado tiveram que correr juntos (NARODOWSKI; BRAILOVSKY, 2006, p. 64).

Enquanto instituição engendrada no interior das sociedades modernas, a escola consolidou-se em torno de certas formas de socialização e de subjetivação centradas em um "programa institucional" (DUBET, 2010). As técnicas de socialização estabelecidas a partir da Modernidade, ao se deslocarem dos modelos herdados da Igreja, abriram espaço para a composição de novas subjetividades; todavia, ainda ancoravam-se em um "programa". Conforme Dubet (2010), "o programa institucional é um dispositivo simbólico e prático venerado por aqueles que se encarregam de sua colocação em prática" (p. 16-17). O programa da escola moderna centrava-se em um conjunto de valores e princípios tidos por sagrados, pelo trabalho sobre o outro entendido como vocação, pelo posicionamento da escola enquanto um santuário e pela sua forte capacidade de socialização.

No decorrer do século XX, com maior ou menor intensidade, o programa institucional da escola moderna entrou em declínio. Ainda de acordo com Dubet (2010), este programa "parece subsumido em um processo de declínio que afeta a própria natureza do trabalho sobre o outro e o modo em que se desempenha a prática na escola" (p. 20). A escola e seu programa evidenciam-se enredados em uma "poliarquia de valores", na mesma medida em que a docência se despede de uma conotação vocacional e é assumida por indivíduos em ação.

> Em um contexto pós-institucional, o profissional do trabalho sobre o outro não é um "monge" ou um "sacerdote" obrigado a velar pela economia simbólica da instituição. Converte-se em um trabalhador encarregado de construir ele mesmo o marco simbólico de sua atividade. O velho acordo pedagógico desenhado pelo programa institucional se quebra e a carga de trabalho se desloca até os indivíduos. Parece evidente que os ofícios do ensino adquiriram maior exigência e sobrecarga quando já não repousam sobre um sistema de crenças implícitas e compartilhadas por todos, quando as demandas da sociedade se intensificam, quando o usuário pode oferecer resistência legitimamente e quando é necessário convencer os indivíduos do correto fundamento de sua ação. O regime de justificação transita da instituição ao indivíduo (DUBET, 2010, p. 22).

O declínio do programa institucional da escola moderna, descrito por Dubet, parece evidenciar um amplo deslocamento na constituição da docência na contemporaneidade. Na medida em que os regimes de escolarização não mais operam nos marcos da razão de Estado, sua pauta formativa distancia-se de "um modelo civilizatório" para dar lugar a uma "versão customizada" (NARODOWSKI; BRAILOVSKY, 2006, p. 75). No que tange à docência, a literatura contemporânea tem sido fértil em descrições e modelos analíticos com significativo potencial heurístico para pensar esta questão. Hamilton (2002), por exemplo, sinaliza os deslizamentos de uma sociedade instrucional para uma sociedade de aprendizagem, na qual há um permanente questionamento acerca das noções de ensino, método e transmissão cultural.[2]

Nesta direção, Biesta (2016) argumenta que o predomínio de uma "linguagem da aprendizagem" produziu certa erosão nas noções de professor e de ensino. Em sua perspectiva, percebe-se uma tendência a "referir-se aos professores como facilitadores de aprendizagem, ao ensino como criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem, aos estudantes como aprendizes e aos adultos como adultos aprendizes, ao campo da educação de adultos como aprendizagem ao longo da vida e à educação em geral como o processo de ensino-aprendizagem" (p. 121). Quando os processos de aprendizagem adquirem centralidade, sob essa lógica, ocorre um reposicionamento do papel docente. Ao enfatizar a perspectiva individualizante da noção de aprendizagem, Biesta (2016) rei-

[2] Em elaboração recente, Silva (2017), ao problematizar elementos acerca da história do currículo, sinaliza que "a emergência da Contemporaneidade Pedagógica adquire conotações específicas no contexto brasileiro, na medida em que a escolarização enquanto uma pauta política somente foi mobilizada pelo Estado na primeira metade do século XX" (p. 1).

tera, em tom crítico, que "se esta é a única linguagem disponível, então os professores terminarão sendo uma espécie de gestores de processos de aprendizagem, vazios e sem direção" (p. 122).

Ao longo deste texto, derivado de minhas experiências na formação continuada de professores para o Educação Básica, deparei-me com elementos que se derivam do diagnóstico apresentado nesta seção. Ao mesmo tempo em que há um declínio do programa institucional da escola moderna (DUBET, 2010), parece emergir e consolidar-se uma linguagem pedagógica centrada na aprendizagem, de caráter individualizante e redutora do ensino a processos de gestão da aprendizagem (BIESTA, 2016). Sob esse cenário, tenho procurado defender os sentidos públicos para os fazeres docentes na educação básica, ao mesmo tempo em que se torna relevante restabelecer os debates acerca dos procedimentos de seleção dos conhecimentos escolares, dos materiais didáticos apropriados, das possibilidades de planejamento e das estratégias avaliativas de caráter formativo. Minha intenção é potencializar, valendo-me das palavras de Biesta (2016), "a coragem de ensinar" (p. 128). Conforme apontei acima, para este texto, abordarei a questão do planejamento pedagógico através de três questões contemporâneas, o que melhor explicitarei a partir da próxima seção.

Planejamento pedagógico na Educação Básica: uma questão controversa

No que se refere à Educação Básica no Brasil, alguns aspectos tornam a questão do planejamento pedagógico uma questão controversa. Do ponto de vista curricular, um primeiro aspecto a ser mencionado é a (necessária) articulação entre as dimensões do conhecimento escolar e as experiências culturais dos estudantes (MOREIRA, 2012). De acordo com Moreira, importante pesquisador brasileiro, as dimensões citadas podem estar articuladas a partir de alguns pontos de partida para o planejamento e a mobilização das decisões curriculares, quais sejam: "conceber a escola como espaço de crítica cultural, como espaço de pesquisa e como espaço formativo para o trabalho" (2012, p. 183). O posicionamento da escola enquanto espaço que permite a ampliação do repertório cultural dos estudantes apresenta-se como emblemático para o planejamento; porém, importa salientar, o que conta como "repertório cultural" precisa permanentemente ser problematizado.

Um segundo aspecto pertinente à reflexão sobre o planejamento pedagógico para a Educação Básica, do ponto de vista político, é a interrogação crítica da "cultura de medição" (BIESTA, 2014), que opera através da classificação e da regulação dos sistemas de ensino e da responsabilização dos professores. Como explica Biesta, seria importante ultrapassar um enfoque orientado à gestão, substituindo-o por um amplo diálogo democrático acerca dos propósitos da escolarização. Problematizar tais propósitos implicaria reconhecer que "a educação é um conceito composto. Isto se vê refletido no fato de que as práticas educativas são multifuncionais e, com frequência, as funções ocorrem de maneira simultânea" (BIESTA, 2014, p. 54). Refletir sobre os propósitos da educação, em linhas gerais, trata-se de uma condição indispensável para ativarmos a busca por planejamentos construídos de maneira crítica e democrática.

Em termos pedagógicos, o terceiro aspecto que, em minha perspectiva, merece atenção é a revalorização dos saberes e das ciências pedagógicas (MASSCHELEIN, 2015). Adjetivar o planejamento como "pedagógico" implica não apenas reivindicar o papel formativo das escolas, mas o seu reconhecimento como "maneiras particulares de ocupar-se das novas gerações e cuidar do mundo que se revela antes delas" (p. 105). Em outras palavras, Masschelein defende que, nas condições do presente, as ciências pedagógicas sejam retomadas, na medida em que busquem "respaldar e reinventar ou redesenhar a forma pedagógica da escola" (2015, p. 108). O planejamento pedagógico pode adquirir uma conotação controversa ao problematizar a própria condição pedagógica que reinveste seus focos de sentidos públicos.

> Em síntese, insistimos na necessidade das ciências pedagógicas (e dos pedagogos), já que tem que ver diretamente com o modo de existência de uma sociedade na qual se relacionam de maneira particular com seu futuro e o das futuras gerações. Insistimos no conceito de pedagogia para nos referirmos, em primeiro lugar, às operações da "escola" e às práticas de cuidar e prestar atenção. Por último, insistimos em buscar que a pedagogia se redesenhe à luz dos desafios contemporâneos (MASSCHELEIN, 2015, p. 109).

Cabe salientar, então, que, ao considerar o planejamento pedagógico como uma questão controversa na literatura pedagógica contemporânea, estou interessado em examinar criticamente uma dimensão fundamental das práticas docentes. Em um contexto de centralidade da aprendizagem e de declínio dos sentidos públicos da escolarização, torna-se pertinente restabelecer o debate acerca das tarefas intelectuais (e políticas) que perfazem

a ação dos professores, bem como das possibilidades pedagógicas inscritas nas práticas de planejamento. Mais uma vez recorrendo ao pensamento de Meirieu (2006), uma ressalva ainda precisa ser feita, qual seja: precisamos nos afastar do planejamento enquanto uma didática "onipotente e plenamente eficaz". Tal forma didática, de acordo com o pedagogo francês, "suprime qualquer possibilidade de encontro autêntico entre duas pessoas vivas e implanta na sala de aula um maquinário escolar que, no fim das contas, poderia inclusive tornar o professor dispensável" (MEIRIEU, 2006, p. 44). Assim sendo, três questões, dentre tantas outras possíveis, escolho problematizar neste momento, valendo-me tanto de minhas experiências na formação continuada de professores quanto dos textos que atravessam estes momentos formativos.

1 Podemos compreender o planejamento como um exercício de pensamento?

> Assumimos a responsabilidade a partir do momento que conseguimos conviver com as diferenças, respeitando o espaço e o tempo de cada um, com seus direitos, suas opiniões e suas críticas. Tudo isso sempre ligado à produção do conhecimento, pois tudo está ligado a um conjunto de saberes.

Fonte: Professor A, novembro de 2015.

> Acredito que o conhecimento, como centro do currículo e da educação, torne-a mais significativa e responsável, tendo em vista que a função social da escola seja a reconstrução crítica do conhecimento, como aprendi aqui neste curso, conseguindo ampliar as possibilidades das crianças.

Fonte: Professora C, novembro de 2015.

Os excertos acima foram extraídos de uma atividade de formação continuada de professores realizada no interior do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano de 2015. Os professores do Ensino Médio, no decorrer desta atividade, foram provocados a pensar sobre a importância do conhecimento escolar nas propostas curriculares contemporâneas, a partir do estudo coletivo de um texto do professor Antônio Flávio Moreira intitulado "Por que ter medo dos conteúdos?" (2005). Mais que produzir um campo de reflexões sobre a centralidade do conhecimento escolar, pareceu-me naquele momento que havia uma constante preocupação com os pro-

cessos de planejamento das atividades a serem desenvolvidas. "Ampliar as possibilidades das crianças", conforme sinalizava um comentário de uma das professoras participantes, implicava elaborar determinadas estratégias de trabalho pedagógico.

A partir desse escopo argumentativo, o primeiro aspecto que escolhi problematizar diz respeito ao posicionamento do planejamento escolar como um exercício de pensamento. Comentando os sentidos da tarefa filosófica, em aproximação à perspectiva de Arendt, Masschelein e Simons (2014) defendem uma abordagem educacional que se arrisque a pensar o presente e a tornar pública essa forma de pensamento. Nas palavras dos autores, essa atitude intelectual constituiria um "ethos experimental", no qual "o estudioso se expõe aos limites (da instituição ou da máquina) e está transformando a questão da qual se está falando em uma questão pública, isto é, tornando-a pública" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 20). Considero a referida noção como importante ponto de partida para pensar as práticas de planejamento na escola, tornando-as envolvidas por um "ethos experimental".

A atitude descrita pelos autores, mesmo que deslocada da filosofia educacional para as práticas de ensino, afirma-se na possibilidade de produzir novas inquietações sobre nosso trabalho e a engendrar novos cenários de experimentação. Uma das metáforas exploradas para a explicitação dessa questão é a de "laboratório ou oficina" (p. 21). Pensar as práticas de planejamento em tais termos, poderia supor "experimentação, exercícios, trabalhos de campo ou tentativas (ensaios)" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 22). Uma postura experimental poderia deixar os professores abertos a novas tentativas e a torná-las públicas, fazendo de suas aulas um permanente laboratório.

> Um laboratório, então, é o *habitat* ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho, etc.) que oferece as condições para o desenvolvimento de um ethos filosófico atento e experimental e, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 22).

A constituição do *ethos* experimental, no âmbito de um planejamento e de suas práticas, demandaria uma atitude de investigação e de questionamento. Essa forma de planejamento poderia ser concebida como uma forma de protocolo, caracterizada por "certa pobreza ou limitação de meios exercida a fim de desalojar aqueles que participam do exercício para

torná-los estranhos" (p. 23). Um protocolo de ação, suficientemente aberto e amplo, também serviria para fabricar "um espaço de exposição". Em outras palavras, parafraseando Masschelein e Simons, a tarefa do planejamento escolar nos faria pensar sobre nosso trabalho, tornando-o público e permanentemente aberto para questões de nosso presente educacional.

Em razão desse aspecto é que os autores defendem a constituição de uma "pedagogia pobre" que, ao invés de normas e parâmetros de intervenção profissional, mantenha-se aberta ao movimento.

> Uma pedagogia pobre não vigia, nem supervisiona ou controla. Não guarda nenhum reino (o reino da ciência, da racionalidade, da moral, da humanidade, etc.). Não impõe condições de acesso. Simplesmente convida a caminhar, a sair pelo mundo, a copiar o texto, ou seja, a se *ex-por*. Caminhar significa deixar para trás o conforto de casa e entrar no mundo entendido como um lugar que não pertence a ninguém, que não tem porta de acesso que necessite ser vigiada. Para entrar no mundo basta se esforçar (caminhar, copiar). O que é necessário é a vontade de se mover e de esgotar a energia da projeção e da apropriação (que cria continuamente sua própria ordem ou o seu próprio "lar") (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 50).

Pensar os planejamentos educativos em tais condições teóricas, implica práticas de experimentação e de exposição. A produção de uma "pedagogia pobre", ainda que seja uma expressão aparentemente problemática, sugere que possamos percorrer nosso trajeto profissional com maior abertura e receptividade, na medida em que "essa pedagogia não apresenta nenhum horizonte, não oferece tradições nem representações, mas desenha uma linha como um corte, com a abertura de uma incisão" (p. 51). Não abdica da possibilidade de ensinar, pois, com a inspiração arendtiana, sabe que uma educação sem conteúdos facilmente resvala para uma "retórica emocional e moral".

2 Qual a relevância do planejamento para a oficina do trabalho docente?

> Acredito que todo ser humano é um ser social, então há uma suma importância de que possamos entender nosso papel e construir um senso crítico diante de tudo que ocorre. Assim acredito na importância de um currículo que nos guie para múltiplos focos e que esteja em transformação. Um currículo amplo nos permite pensar nossa própria ação e planejar melhor.

Fonte: Professora E, novembro de 2015.

> A responsabilidade do professor vai muito além do dar aula. Está na forma como ensinamos e transmitimos nosso conhecimento. Está na educação e no conhecimento que repassamos para nossos alunos. Ultrapassar as barreiras da sala de aula tradicional é importante, mas não pode ser de qualquer jeito.

Fonte: Professora B, novembro de 2015.

Uma das professoras participantes da atividade de formação continuada, acima contextualizada, concordava com a importância de promover práticas pedagógicas inovadoras ("que ultrapassassem as barreiras da sala de aula tradicional"); todavia, reitera que estas precisam ser planejadas, organizadas e apropriadas ao contexto em que serão realizadas. O planejamento se constituiria em uma ferramenta de trabalho indispensável para a oficina de trabalho dos professores contemporâneos. O segundo aspecto a que considero pertinente direcionar uma reflexão neste momento, no que tange ao planejamento educativo, remete-se ao entendimento de que são necessários protocolos orientadores da ação docente. Tais protocolos poderiam ser caracterizados pela provisoriedade e pela potencialidade de exposição do trabalho pedagógico. Assim, pensar em roteiros para a organização das aulas – prevendo metas, objetivos, procedimentos e as formas de seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados – ainda se configura como uma tarefa importante para o sucesso do trabalho a ser realizado. Longe de "fórmulas", "receitas" ou "dispositivos controladores", os planejamentos podem ser reconhecidos como ferramentas atinentes ao trabalho docente.

Em torno dessa questão, um primeiro aspecto que poderia ser destacado diz respeito à construção de um marco de referência para a situação de ensino. Essa construção, em minha visão, prevê a descrição dos propósitos, das intenções e dos objetivos que são almejados para determinada ação. Considerando a experiência educativa como algo plural e construído de forma multirreferencial, nossas intencionalidades, ainda que modestamente, direcionam nosso trabalho para os fins pretendidos. Este quadro de intencionalidades auxilia-nos a melhor definir os conteúdos a serem ensinados e as estratégias metodológicas para seu desenvolvimento. De acordo com Sacristán (1998), em importante manual didático, essa tarefa é engendrada a partir de uma intensa reflexão pedagógica.

> É importante refletir sobre a finalidade que nos orienta e ser sensíveis para com todos os efeitos que colaboramos para produzir, mas isso não significa

> que os fins ou objetivos devam ser estruturados sem antes considerar as atividades ou matéria de estudo, nem à margem do contexto no qual se atua, na pretensão de que sejam definidos com precisão (SACRISTÁN, 1998, p. 281).

A sensibilidade orientadora desta atividade revela-se tanto na compreensão das potencialidades de aprendizagem dos estudantes quanto no reconhecimento e na valorização da pluralidade cultural que perfaz o espaço escolar. Todavia, será na seleção e na organização dos saberes a serem ensinados que será necessário encontrar uma postura equilibrada. Como nos lembram Gabriel e Ferreira (2012), ainda que a escolha dos conhecimentos seja considerada problemática, apresenta-se como "incontornável" (p. 234). Em suas palavras, "tal posicionamento permite-nos considerar esses conceitos como objetos de investigação 'incontornáveis' no debate curricular contemporâneo, uma vez que, por meio do adjetivo escolar, ambos os conceitos nos remetem ao estabelecimento, ainda que provisório, da fronteira que nos interessa investigar na área da educação" (p. 234-235).

A seleção e a organização dos conhecimentos, a serem descritas e explicitadas no planejamento educativo, de forma geral, implicam a escolha de critérios ou pontos de referência que auxiliem na definição. Segundo Sacristán (1998), ao longo da história da Didática três critérios foram mobilizados com maior recorrência, a saber: a) seguir as conexões e os entrelaçamentos entre as disciplinas; b) ordenar de acordo com o ritmo e/ou interesse dos estudantes; c) como uma resposta a problemas ou demandas coletivas relevantes. Cabe explicar que "não há fórmula ideal nem um critério único para fazê-lo" (p. 284). Entretanto, por diferentes caminhos, nas variadas formas de organização curricular encontramos tentativas de "sequenciar os conhecimentos".

3 Que relações podem ser estabelecidas entre planejamento e responsabilidade pedagógica?

> Pensar a educação, neste caso o currículo com foco no conhecimento, é curioso para mim. Às vezes é tão batido que o foco da educação é a criança que acabamos não nos dando conta de nossa responsabilidade sobre o mundo. Responsabilizar-se sobre o mundo é algo ainda maior e mais desafiador.

Fonte: Professora F, novembro de 2015.

Enquanto docentes, nosso compromisso não é só com a educação, mas com o mundo. Aprendi neste curso que a partir da educação e do conhecimento alcançamos as pessoas para que estas assumam também sua responsabilidade para com o mundo e com o outro.

Fonte: Professora D, novembro de 2015.

Uma terceira problematização que considero importante refere-se às relações entre planejamento e responsabilidade pedagógica. Na medida em que as políticas educativas, hodiernamente, tendem a uma "contínua normalização, harmonização e unificação da esfera educativa" (BIESTA, 2014, p. 47), precisamos restabelecer os debates sobre a responsabilidade, distanciando-a de seu enfoque orientado à gestão, hoje predominante. De acordo com Biesta (2014), um enfoque substancial e democrático da responsabilidade pedagógica sugeriria "facilitar um debate mais sofisticado, detalhado e reflexivo acerca de quais poderiam ser os parâmetros de uma boa educação nas escolas, faculdades, universidades e em outros entornos e instituições educativas" (p. 48). Longe de responsabilizar os indivíduos pelas medições das avaliações de larga escala, o filósofo educacional auxilia-nos a questionar essa "lógica das auditorias".

Valendo-me da argumentação filosófica proposta por Biesta, parece oportuno retomar que as práticas educativas sempre apresentam determinados propósitos. Mais do que definir uma abordagem metodológica ou um registro didático, a definição pedagógica sempre é pragmática e multidimensional, por isso requer responsabilidade.

> Isto significa, em primeiro lugar, que todos os juízos educativos são completamente pragmáticos, o que quer dizer que qualquer decisão sobre a forma e o conteúdo somente se pode tomar em relação com aquilo que aspiramos alcançar, o que significa que em educação não há nada que seja desejável em si mesmo. Se a educação deve ser aberta, flexível, exploratória, fácil, personalizada, centrada na criança ou no estudante, ou, pelo contrário, orientada para resultado, didática ou difícil, isso somente pode se decidir em relação com os propósitos e fins da educação (BIESTA, 2016, p. 123).

O planejamento pedagógico, ao supor responsabilidade, auxilia a reinscrever a própria noção de aprendizagem no interior das práticas escolares contemporâneas. Tal suposição torna-se possível, a partir de uma leitura arendtiana, quando pensamos as escolas como "maneiras particulares de ocupar-se das novas gerações e cuidar do mundo que se revela antes delas" (MASSCHELEIN, 2015, p. 105). Considerando a escola como "tem-

po livre", revisitando a própria etimologia da palavra, Masschelein e Simons (2014) defendem que "educação é acerca de fazer com que o tempo livre ou público aconteça, para que a lacuna encontre (seu) lugar" (p. 160). Ampliando esse argumento, o tempo livre da escola deveria ser destinado ao estudo, ao exercício e ao pensamento.

Definir objetivos e metas, selecionar conhecimentos e experiências, elencar atividades e estratégias de ação ou mesmo encaminhar formas de avaliação continuam sendo tarefas docentes imprescindíveis, sobretudo se colocarmos no horizonte a construção de uma escola democrática. Nossa responsabilidade ainda poderia ser posicionada na questão da "exigência" (MEIRIEU, 2006), uma vez que "quaisquer que sejam nossos objetos de trabalho e qualquer que seja a disciplina ensinada, a busca do 'gesto correto' deve estar sempre no centro de nossa ação" (p. 53). Ou seja, a preocupação com a qualidade de nossa ação ou com nossa exigência em relação aos estudantes (e a nós mesmos) configuram-se como imperativos da responsabilidade atinentes a nossa tarefa pública de ensinar.

Breve sistematização

Podemos compreender o planejamento como um exercício de pensamento? Qual a relevância do planejamento para a oficina do trabalho docente? Que relações podem ser estabelecidas entre planejamento e responsabilidade pedagógica? A partir destas três questões, ao longo deste texto dirigido aos professores da Educação Básica, procurei retomar o debate acadêmico acerca dos planejamentos pedagógicos, considerando a possibilidade de dimensioná-los em práticas escolares democráticas. Ao revisar os deslocamentos de uma sociedade instrucional para uma sociedade de aprendizagem (HAMILTON, 2002), sinalizei uma tendência, evidenciada na literatura contemporânea, ao desaparecimento do professor e à necessidade de "devolver o ensino à educação" (BIESTA, 2016).

Com a pretensão de "pensar de outros modos" sobre uma questão controversa na tradição pedagógica – o planejamento pedagógico – atribuí centralidade a importância desta tarefa para a construção dos sentidos públicos para a escolarização. Junto a Meirieu (2006), busquei caracterizar as relações entre planejamento e responsabilidade pedagógica, sobretudo defendendo uma "organização escolar recentrada no projeto de ensinar e no ato de aprender" (p. 37). Mais que isso, importa posicionar o planejamento

pedagógico na ambivalente relação entre a garantia do tempo livre e a organização das experiências escolares, considerando-a como uma tensão fundamental para a garantia do ensinar, visto que, como aprendemos com Galeano na epígrafe deste texto, c*edo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as pegadas. Travessias do nada, passos de ninguém? As bocas do tempo contam a viagem*.

Referências

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

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, p. 119-129, 2016.

DÍAZ-VILLA, Mario. Curriculum: debates atuales – trazos desde América Latina. **Pedagogía y Saberes**, n. 10, p. 35-45, 2014.

DUBET, François. Crisis de la transmisión y declive de la institución. **Política y sociedad**, v. 47, v. 2, p. 15-25, 2010.

FABRIS, Elí Teresinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 47-66.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela. Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política educacional contemporânea. **Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 82-110, 2013.

GABRIEL, Carmen; FERREIRA, Márcia. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

GALEANO, Eduardo. **Bocas do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 11-28.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem. **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 187-198, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MASSCHELEIN, Jan. Por qué necessitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño) – unas breves notas. **Pedagogía y Saberes**, n. 43, p. 101-110, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleide; MOURA, Arlete. **Políticas e práticas curriculares:** impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005, p. 11-42.

NARODOWSKI, Mariano; BRAILOVSKI, Daniel. La cuestión del fin de la Razón de Estado en la historia de la escolarización. In: NARODOWSKI, Mariano; BRAILOVSKI, Daniel (Orgs.). **Dolor de escuela**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006, p. 61-82.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PERÉZ-GÓMEZ, Angel. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Especificidades da emergência da Contemporaneidade Pedagógica no Brasil: apontamentos para uma história do currículo escolar. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís: UFMA, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas contemporâneas de constituição do conhecimento escolar: entre a perícia e a meritocracia. In: SILVA, Rodrigo; SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva; BENINCÁ, Dirceu (Orgs.). **Educação, cultura e reconhecimento**: desafios às políticas contemporâneas. São Paulo: Salta, 2015, p. 95-113.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar no Rio Grande do Sul: elementos para uma abordagem curricular. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 95-114.

TEDESCO, Juan Carlos. Escola e sociedade no século XXII. In: JARUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da educação:** uma nova escola para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 25-37.

Sobre as autoras e os autores

Antônia Regina Gomes Neves
Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (bolsista CAPES). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (bolsista CAPES-PROEX). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013).
E-mail: antoniaar1@hotmail.com.

Carlinda Leite
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professora da mesma instituição.
E-mail: carlinda@fpce.up.pt.

Cláudia Inês Horn
Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Cursou Pedagogia pela Univates, tem mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
E-mail: cihorn@univates.br.

Cláudio José de Oliveira
Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É licenciado em Matemática. Atualmente é professor adjunto da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).
E-mail: coliveir@unisc.br.

Cristiane Fensterseifer Brodbeck
Graduada em Ciências Biológicas pela Unisinos (2000), mestra em Educação pela UFRGS e em Educação Ambiental pela FURG e doutora em Educação pela Unisinos. Atualmente é professora titular da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS.
E-mail: cristiane@educacaoeambiente.com.br

Daiane Scopel Boff
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Estatística Aplicada e em Metodologia do Ensino de Matemática. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul.
E-mail: daiane.boff@caxias.ifrs.edu.br.

Elí Terezinha Henn Fabris
Professora e pesquisadora do PPG em Educação/Unisinos. Cursou Pedagogia pela UPF/RS. Tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Pós-doutorado na UPorto/Portugal. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI, CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2 – CA ED – Educação.
E-mail: efabris@unisinos.br.

Gert Biesta
Professor da *Brunel University* de Londres (Reino Unido) e da *University of Humanistic Studies* (Holanda). Sua obra tem sido muito divulgada no Brasil, e podemos destacar o livro "Para além da aprendizagem", publicado pela Editora Autêntica.
E-mail: gert.biesta@brunel.ac.uk.

Jonathan Vicente da Silva
Graduando em Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica e de Iniciação à Docência (PIBID/Unisinos), monitor do curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
E-mail: jonathanvicente10@hotmail.com.

Maria Cláudia Dal'Igna
Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos) e docente pesquisadora

do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq).
E-mail: mcdaligna@hotmail.com

Maria Manuela Alves Garcia
Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ.
E-mail: garciamariamanuela@gmail.com.

Marta Cristina Cezar Pozzobon
Licenciada em Pedagogia e Matemática. Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS.
E-mail: marta.pozzobon@hotmail.com.

Miriã Zimmermann da Silva
Doutoranda e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora na rede privada da região metropolitana do RS.
E-mail: miriazimm@gmail.com.

Renata Porcher Scherer
Doutoranda e Mestra em Educação, especialista em Educação Especial e graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos). Professora na rede municipal de Portão/RS.
E-mail: renatapscherer@gmail.com.

Roberto Rafael Dias da Silva
Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
E-mail: robertods@unisinos.br.

Sabrine Borges de Melo Hetti Bahia
Bacharel em Teologia (SDC-ES) e graduanda em Pedagogia pela Unisinos. É bolsista CNPq, com experiência de pesquisa na constituição da docência do professor iniciante. E-mail: sabrinebm@gmail.com.

Sandra de Oliveira
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Técnica em Educação na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha.
E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com.

Soraia Tomasel
Graduada em Letras-Inglês. Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora de Língua Inglesa nas Redes Municipais de Ensino de Farroupilha – RS e Garibaldi – RS.
E-mail: soraiatomasel@gmail.com.

Viviane Inês Weschenfelder
Licenciada em História pela Unisc, mestra e doutoranda em Educação pela Unisinos. Bolsista da CAPES.
E-mail: vivianeweschenfelder@gmail.com.

O presente livro inaugura uma série de publicações decorrentes dos estudos desenvolvidos pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada no sul do Brasil, e à Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas". O GIPEDI foi criado em 2015 e tem como característica a interinstitucionalidade, pois integra ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas em rede por pesquisadoras e pesquisadores nacionais e estrangeiros. As pesquisas realizadas propõem conhecer e problematizar os discursos e as verdades construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças culturais de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras. Compreendendo que a cultura é produtora de "verdades" que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos, problematiza-se um conjunto de pedagogias (cinema, televisão, revistas, jornais, publicidade, mídias digitais, entre outras) que produzem modos de ser e de agir de docentes, bem como, cada vez mais fazem parte das práticas pedagógicas contemporâneas. Considera-se que o estudo e a pesquisa em docência, em articulação com os temas das pedagogias e da diferença cultural, tornam possível analisar o exercício da docência em toda a sua complexidade e níveis. "Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo" é o título que escolhemos para esta coletânea na qual compilamos dez textos, redigidos por um conjunto de pesquisadores de variadas instituições acadêmicas situadas no sul do Brasil.

CAPES

UNISINOS

gipedi
GRUPO DE PESQUISA
DOCÊNCIAS PEDAGOGIAS DIFERENÇAS

OIKOS EDITORA

ISBN 978-85-7843-830-2
9 788578 438302