

OS FÓRUMS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TERCEIRA MARGEM

LOS FOROS DE DEBATE DEL GRADO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES: LA TERCERA MARGEN

Wanderleya Nara Gonçalves Costa 1

Resumo: Considerando tanto uma perspectiva nacional quanto institucional, o texto apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a história dos fóruns de licenciatura e expõe o itinerário que levou à organização do Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018, cujo tema central foi o “diálogo entre a universidade e a educação básica na formação de professores”. A metáfora da terceira margem do rio conduz o relato que enfatiza a importância de uma “interpenetração” de saberes entre as duas instâncias formativas. A argumentação constituída revela que as melhorias históricas da formação de professores no Brasil foram resultantes de muitas lutas e, ainda, que os desafios permanecem. Em conclusão se afirma que a educação pública brasileira e a formação docente vêm passando por um momento delicado que requer a constituição de estratégias de resistência capazes de promover um devir composto coletiva e colaborativamente por profissionais da educação básica e da universidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; História da educação; Devir; Diálogos docentes.

Resumen: Teniendo en cuenta una perspectiva nacional, pero también institucional, el texto presenta los resultados de una investigación bibliográfica y documental sobre la historia de los foros de debate de grado. Está también expuesto el itinerario que llevó a la organización del foro de debate de Araguaia 2018, el tema principal era el diálogo entre la universidad y la educación básica en la formación de los profesores. La metáfora del tercera margen del río conduce enfatiza la importancia de un “interpenetración” que entre los dos ejemplos de formación. El argumento constituido revela que las mejoras históricas de la formación de los profesores en Brasil estaban dando como resultado de muchas peleas y, todavía, eso los desafíos se quedan. En conclusión es afirmado que la enseñanza pública brasileña y la formación educativa están siguiendo un momento delicado en que eso pide la constitución de las estrategias de resistencia capaz para promover un devir sereno y colectivo para profesionales de la educación básica y de la universidad.

Palabra-tecla: La formación de profesores; La historia de la educación; Devir; Diálogos educativos.

Introdução – “A Terceira Margem”

Na antiguidade, a palavra “*forum*” era utilizada para designar a praça pública que ficava no centro de cada uma das cidades romanas. Naquele espaço estavam situados os prédios destinados aos serviços administrativos e judiciais e ainda os principais pontos de comércio. Holvat (2007) explica que “Em Roma, entre o Capitólio e o Palatino, o *Forum Romanum* é a praça central do poder, da epifania direta dos deuses e o topos da ideia de Roma e dos romanos no centro do mundo”. O fórum era um ponto de encontro que frequentemente se tornava palco de discussões e de debates políticos, reuniões de interesse público, dentre outros.

Na contemporaneidade, a palavra fórum tem assumido principalmente dois sentidos: o de espaço físico onde está localizado o poder judiciário e o de assembleias ou reuniões que têm o objetivo de discutir um tema em comum. Nesse tipo de reuniões, diferentes perspectivas de um assunto são ponderadas pelos participantes.

Nos debates sobre a educação brasileira, a formação de professores ocupa lugar especial. A demanda por profissionais qualificados, as expectativas sociais, as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a formação inicial de professores são alguns dos itens da pauta de discussões. Em decorrência disto, principalmente ao longo das três últimas décadas, as reflexões sobre as licenciaturas têm sido o mote para a organização de um grande número de fóruns, tanto nacionais quanto no interior das instituições que ofertam esse tipo de curso de graduação.

Busca-se, nesses fóruns, engendrar/conhecer/comunicar diferentes espaços de diálogo e de produção de conhecimento no que tange à formação docente; busca-se modificar concepções, atitudes, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Busca-se superar dicotomias que têm caracterizado as relações entre a cultura escolar e o fazer universitário e ressaltar as possibilidades de diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, enquanto instâncias formativas docentes complementares. Em conjunto, tais buscas evocam a metáfora de “A terceira margem do rio”, pois no conto de Guimarães Rosa (1988) o foco é a terceira margem, o próprio rio, a viagem, a descoberta. No texto ora apresentado, o diálogo e o fazer conjunto entre os profissionais da educação básica e os da universidade são a terceira margem.

Mas é consentâneo lembrar que, em “A Terceira Margem do Rio”, Rosa (1988) nos apresenta a aventura de um homem, pai do narrador-personagem, que resolve construir para si uma canoa a fim de viver no curso movente das águas do rio. No conto, essa atitude não diz respeito a um simples deslocamento físico, mas expressa o desejo de uma mudança interior. Foi também o desejo de mudança que levou à constituição dos fóruns de licenciatura.

Nesta pesquisa bibliográfica e documental, foi empreendida uma mirada histórica que levou a localizar, na década de 1990, o momento no qual os educadores se lançaram ao rio, à aventura de encontrar formas de perceber a formação de professores a partir da terceira margem e imprimir-lhe novos rumos. Também foi possível indicar alguns dos aspectos que orientaram a organização do Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018, no Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso – CUA/UFMT, conforme exposto nas seções seguintes.

Uma breve história

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pelo fim da ditadura militar e o início de uma democracia. Brzezinsk (2013, p. 229) nos assegura que “[...] apesar de o analfabetismo ser um mal que perdura no País pelo reiterado descaso das políticas educacionais, ele foi acentuado durante a ditadura, notadamente, pela redução dos recursos destinados à educação”. Em virtude disto, ao final daquele período, cerca de 30% dos jovens e adultos brasileiros eram analfabetos; mais de 50% dos alunos ingressantes eram repetentes ou excluídos do primeiro ano escolar; aproximadamente 30% de crianças e jovens entre 7 e 14 anos estavam fora da escola e 22% dos professores eram leigos (BRZEZINSK, 2013).

Ciente da possibilidade de mudar a história do País a partir do que seria determinado na Constituição Federal de 1988, parte da população se organizou em vários movimentos sociais. Educadores criaram eventos nos quais pudessem se envolver em debates e estabelecer propostas. Assim, as Conferências Brasileiras sobre Educação (CBEs) que tiveram origem no início dos anos de 1980 foram fundamentais para estabelecer as discussões em torno da educação em todo o Brasil, bem como associações tais como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES) – que contribuíram para com a criação destas conferências e posteriormente dos fóruns (BRZEZINSK, 2013).

A partir desses encontros, educadores apontaram reivindicações e articularam mobilizações, muitas delas voltadas para a melhoria da formação de professores da educação básica. Mas talvez as manifestações mais amplas tenham sido as que resultaram na garantia constitucional do direito à educação pública, laica e democrática. De fato, grandes conquistas se efetivaram na Nova Constituição, mas os educadores continuaram mobilizados e na década de 1990 foram estabelecidos fóruns permanentes de discussão e de deliberação.

Marques e Pereira narram que:

[...] realizou-se em Recife (PE), em novembro de 1999, o *Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas*. (...) Foram apresentados também dados sobre a atual organização desses fóruns nas universidades brasileiras e relatadas algumas experiências interessantes em andamento. Apenas 13 instituições de ensino superior responderam ao questionário elaborado pela comissão organizadora do Encontro. Destas, dez eram universidades federais, duas estaduais e apenas uma instituição privada. Desse total, apenas oito instituições confirmaram a existência de *fóruns das licenciaturas* em seu interior. (...) A metade desses fóruns foi organizada entre os anos de 1992 e 1995 e a outra metade instituída a partir de 1997. (MARQUES e PEREIRA, 2002, p. 178)

Destarte, algumas instituições de ensino superior instituíram, já na primeira metade da década de 1990, fóruns permanentes de discussão e também fóruns específicos para deliberação a respeito da problemática das licenciaturas. Esses fóruns das licenciaturas eram momentos para se discutir os modelos dos cursos de formação de professores em vigor nas universidades com vistas às reformulações curriculares. Segundo Marques e Pereira (2002), nos eventos, os assuntos mais discutidos eram o estágio supervisionado, a prática de ensino e a questão das 300 (trezentas) horas de prática de ensino (Art. 65; LDB), dentre outros.

Temas tais como a educação especial, a educação infantil, a educação dos povos indígenas e a educação de jovens e adultos também viriam a ser colocados em pauta nos anos que se seguiram, pois como descreve André (1999, p. 309), até então havia “[...] silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco”. Com isso, buscou-se desenvolver uma formação de professores mais voltada para as múltiplas realidades educativas do País.

Mas também havia a convicção de que era necessário estabelecer...

[...] compromisso político [que] reside em ocupar os mais diferentes espaços públicos democráticos em defesa da escola pública, laica e gratuita, em todos os níveis e modalidades, para todos os brasileiros, com garantia de acesso e permanência bem sucedida, com qualidade social. Compromisso político que objetiva, também, a defesa da valorização dos profissionais da educação e da formação inicial de professores na Universidade, lugar “[...] das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, [lugar que] tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber [...]” (CHAUÍ, 1999) *apud* (BRZEZINSK, 2013, p. 224)

Em função disto, nesses fóruns, os modelos dos cursos de formação continuada de professores e a reformulação curricular das licenciaturas tomaram lugar nas discussões acerca dos rumos da educação brasileira. Os fóruns de licenciaturas passaram a ser não só o momento para se discutir questões articuladas com a formação e a prática docente, analisando seus desafios e impactos na sociedade, mas também para se traçar as políticas para os cursos de licenciatura e definir a posição

institucional sobre o atendimento às demandas sociais de formação de professores. Quase sempre, a partir das discussões ocorridas no evento, era elaborado um documento propositivo de novas políticas institucionais voltadas para as licenciaturas.

Ao longo dos anos, foi-se observando a proliferação de fóruns das licenciaturas e com uma conotação mais política as universidades brasileiras buscavam construir alternativas e também enfrentar as reformas autoritárias e centralizadoras que várias vezes ocorreram na formação de professores.

Muitos dos fóruns das licenciaturas se tornaram também espaços para apresentação e discussão de pesquisas e de experiências relacionadas ao processo formativo e à atuação do professor da educação básica. De modo geral, os participantes desses eventos ficavam restritos à própria academia, mais especificamente, a professores gestores e a representantes de estudantes das licenciaturas. Entretanto, em fóruns de algumas instituições, também participavam dos debates “[...] representantes de associações profissionais, de entidades de classe, de conselhos profissionais, dos sindicatos dos professores da educação pública e das secretarias municipal e estadual de educação”. (MARQUES e PEREIRA, 2002, p. 181). Hodiernamente, mais de vinte anos após a instalação dos primeiros fóruns de licenciatura, sua importância ainda é reconhecida, visto que, parafraseando Coutinho (1999), podemos dizer que as conquistas em prol da educação são resultado de uma luta permanente, implicando um processo histórico de longa duração.

Os Fóruns de Apoio à Formação Docente, instituídos pós Decreto n. 6.755/2009, também foram instalados na Universidade Federal de Mato Grosso, que ao longo dos últimos tempos os vem realizando anualmente. Em 2018 a Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG/UFMT) organizou o seu oitavo evento do gênero no campus de Cuiabá.

O anuário estatístico da UFMT 2018 informa que, nesta universidade, em 2017, existiam cento e seis (106) cursos de graduação, dos quais trinta e quatro (34) eram de licenciatura – dezesseis (16) no campus de Cuiabá, oito (08) em Rondonópolis, três (03) no campus de Sinop e sete (07) no campus do Araguaia. Esse último campus teve sua origem vinculada a cursos de licenciatura, visto que o então denominado Centro Pedagógico de Barra do Garças (CPBG) foi criado em 1981 para oferecer os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Curta em Ciências. É verdade que, dos dezesseis (16) cursos de graduação atualmente oferecidos no hoje denominado Campus Universitário do Araguaia¹, sete (07) são dedicados à formação inicial de professores para a Educação Básica e que, frente a essa complexa tarefa, os docentes do Campus têm reconhecido a importância dos chamados fóruns das licenciaturas.

Nos primeiros fóruns das licenciaturas da UFMT, tais como em 2011 e 2014, dois professores de cada curso de licenciatura do Campus do Araguaia eram instados a participar dos eventos que ocorriam na cidade de Cuiabá. Nos anos que se seguiram, a Pró-reitoria de Graduação da UFMT passou a replicar, na cidade de Barra do Garças, o fórum das licenciaturas nos mesmos moldes do evento organizado na sede da Instituição. Em 2018, um grupo de docentes das licenciaturas do Campus do Araguaia decidiu pela organização de um fórum num molde diverso, adotando uma configuração capaz de ampliar o debate com a comunidade não universitária.

A decisão acerca do novo formato do fórum baseou-se, inclusive, na ideia de que a formação e a prática do professor da educação básica constituem elementos fundamentais para se analisar e traçar rumos para a educação regional e que, em virtude disso, os debates não deveriam se restringir à Universidade. Desse modo, o Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018 nasceu com a mesma fluidez das águas correntes que transitam nos rios, a partir da ideia de que é preciso transpor a margem na qual estamos para chegar até à terceira margem, aquela que realmente importa.

Na decisão sobre o tema central do Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018, foi considerada que a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação, bem como o distanciamento entre os espaços da formação na universidade e do exercício profissional nas escolas de educação básica, têm sido amplamente apontadas. Enquanto professores de estágio, temos ouvido, por parte de professores gestores de escolas parceiras, que o professor iniciante tem dificuldades para envolver-se na construção do projeto educativo da escola,

¹ Hoje o Campus possui duas unidades, uma na cidade de Pontal do Araguaia e outra na cidade de Barra do Garças, ambas em Mato Grosso.

para trabalhar coletivamente com outros professores, para lidar com os estudantes e seus pais – e isto nos preocupa.

Completam esse cenário inquietante:

- a) As mudanças na educação básica efetuadas a partir de intervenções estruturais realizadas de modo aligeirado e implantadas por decreto – como a aprovação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica;
- b) As transformações impostas a iniciativas bem sucedidas de formação docente como o PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência;
- c) A veiculação do discurso de que o professor é um doutrinador, responsável por assédio ideológico, ao invés de um dos principais responsáveis por zelar pelo pluralismo de ideias;
- d) A política governamental que busca atender demandas do sistema privado, com foco no lucro e não na qualidade de ensino e da aprendizagem – como as novas diretrizes curriculares para o ensino médio, aprovadas em novembro de 2018, que permitem o uso do EaD em até 30% da carga horária para os cursos noturnos; 20% para os diurnos e até 80% para os de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- e) A proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, a chamada Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores) que, dentre outras providências, prevê a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica.

Mesmo que algumas das medidas citadas ainda não houvessem sido implantadas, a sua preconização gerava apreensão, o que contribuiu para definir como tema central do Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018 o diálogo entre a universidade e a educação básica, como será destacado na próxima seção.

Na formação de professores, o diálogo entre a universidade e a educação básica.

Identificam-se não só nas décadas de 1980 e 1990, mas também após esse período, mudanças relevantes na formação de professores, dentre as quais podemos citar algumas decorrentes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024) e do Parecer CNE/CP 02/2015 homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. Nesses documentos que direcionaram as reformulações dos cursos de licenciaturas, destacam-se a ênfase na pesquisa, a curricularização da extensão universitária, o foco na prática de ensino e na articulação da formação acadêmica com as demandas da educação básica – sendo que estas últimas deram origem a programas tais como LIFE, PLI e PIBID².

As diretrizes citadas, dentre várias outras que buscam criar uma terceira via para a formação de professores, foram ancoradas nas deliberações das Conferências Nacionais de Educação. Ao discorrer sobre o assunto, Dourado analisa que:

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2015, p. 316).

Contudo, a partir de 2016, temos assistido a várias investidas contra as conquistas obtidas. A Reforma curricular do Ensino Médio; o Projeto de lei ‘escola sem partido’; a PEC 555 – que congelou investimentos de áreas essenciais como: educação, saúde e assistência social por duas décadas –; as

² O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores-LIFE, o PLI – Programa das Licenciaturas Internacionais e o Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência - PIBID, são/eram programas do governo federal que têm/tiveram por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes e a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

mudanças impressas ao PIBID e a emergência da proposta da residência pedagógica; dentre outras perturbadoras ações anteriormente citadas, bem como outras que se anunciam – o acirramento da privatização e mercantilização do ensino público; a reforma no ensino superior e a base nacional comum das licenciaturas, dentre outras – demonstram a necessidade do envolvimento dos educadores em ações potencialmente transformadoras. Nesse sentido foi proposto, para o Fórum das Licenciaturas Araguaia 2018, o tema “Formação de professores: diálogos entre a universidade e a educação básica”.

Por sua vez, esse eixo foi organizado em torno de quatro subeixos de discussão, nomeadamente:

- Políticas de currículo;
- Políticas públicas e gestão na educação;
- Inclusão escolar;
- Saberes e práticas docentes.

Freire (2002 e 2003) destaca a importância do diálogo como promotor do entrelaçamento de saberes, para criar e recriar significados e sentidos a partir das próprias experiências das pessoas que conversam entre si. Ele entendia, portanto, que a conversa é um espaço de formação, capaz de mudar caminhos e forjar opiniões. Sendo este um dos intuitos do Fórum, na discussão dos subeixos, procurou-se adotar uma metodologia potente para a promoção de um debate amplamente participativo e a escolha recaiu sobre as rodas de conversa.

Nas rodas de conversa, os participantes são estimulados a se expressarem, escutarem e refletirem sobre problemas e soluções, trocar experiências, ampliar e revisitar opiniões, emoções, conceitos, posturas e práticas a respeito dos temas abordados. Afonso e Abade (2009) destacam que, numa roda de conversa, o participante tem oportunidade de ressignificar as temáticas que foram discutidas, ao entrar em contato com outros contextos de vida, realidades diferentes e novas interações. Contudo:

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE; SHOR, 1987, p. 127).

Assim, no intuito de contribuir para atingir os objetivos traçados para o Fórum, nas rodas de conversa em torno do *subeixo de políticas de currículo*, tornou-se importante pontuar que, no currículo escolar, não há neutralidade e que sua efetivação requer reflexão e posicionamento – conscientização, como diria Paulo Freire – que abra brechas e que leve à criação de formas de ação que não foram identificadas, mas que efetuem expansão e criação, força e múltiplos devires. Importava salientar para os educadores participantes do evento a necessidade de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes, variações e linhas de fugas.

Para Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 05).

Nesse processo de conscientização sobre a realidade da formação de professores e sobre as políticas de currículo, tornou-se importante, inclusive, mapear os espaços marginais ocupados por professores por meio de seus projetos curriculares. Professores que se sentissem solitários, ou até mesmo amputados e paralisados frente aos graves problemas que enfrentam, teriam a oportunidade de observar a comunicação de devires e pensamentos inusitados, capazes de inspirá-los na resolução dos problemas de sua escola. Consideramos que isto é fundamental para que a escola não perca a potência da vida, mas se torne cada vez mais um espaço no qual o educador amplie diálogos e forje elementos de passagem de um território a outro, transpondo margens, engendrando possibilidades e produzindo conhecimentos.

A proposição do subeixo *Políticas públicas e gestão na educação* ancorou-se na relevância de se discutir trabalhos que pudessem, de algum modo, destacar que a formulação da política educacional está sujeita a complexas e múltiplas redes de influências e que é preciso identificar suas interfaces com outras políticas, bem como o envolvimento de grupos sociais na tomada de decisões políticas. Em ações de formação docente, é válido analisar que cada um desses grupos possui dinâmicas internas de experiências, de valores e de interesses na sociedade, assim como de representação no cenário nacional e/ou internacional. Cada grupo tenta impor as suas verdades. Nesse sentido, é mister ressaltar que toda a mobilização dos educadores nas últimas décadas levou à legitimação da escola como instância privilegiada de aprendizagem da democracia, conforme se observa na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, dentre outros documentos oficiais. Suas conquistas também promoveram o preceito legal da laicidade na escola.

Entretanto, atualmente observamos que os aportes financeiros do Banco Mundial e de determinadas ONG's e fundações constituem discursos que, ao remeterem à cidadania, promovem e referendam os valores de mercado e, até mesmo, vêm disseminando bônus salariais a professores. Também é inquietante o fato de que determinados grupos religiosos imponham seus valores e suas práticas a todos na escola, funcionando inclusive como agentes de repressão e reduzindo os devires criativos.

Tais acontecimentos, assim como outros observados, indicaram-nos a importância de que no Fórum pudéssemos analisar e conhecer as limitações e as implicações dos discursos. Esse é um passo necessário para esboçar linhas de força que, correndo como pequenos riachos, auxiliem a traçar estratégias que levem à implementação de ações desterritorializantes na escola e na universidade, de modo a legitimar a democracia como campo de múltiplos devires. Afinal, não há como educar sem acreditar no mundo e “[...] acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218).

A *Inclusão escolar* tem sido um tema bastante recorrente nos discursos, na formação e nas ações docentes. Entretanto, algumas concepções contradizem o seu sentido e esvaziam a sua potência de transformação educacional e social. A instituição desse subeixo no Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018 ocorreu no sentido de lembrar que:

A escola pública brasileira é uma escola para todos. Trata-se de um direito constitucional, inalienável e intransferível, dever do Estado, previsto na Carta Magna de 1988 - direito conquistado legalmente no campo tenso de forças e movimentos sociais. Luta e negociação por espaços e reconhecimento político de uma gama cada vez mais ampla e heterogênea de sujeitos de direitos sociais que reivindicam reconhecimento de peculiaridades raciais, étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de idade, de deficiência, de vulnerabilidade social... Os direitos conquistados, contudo, precisam ser implementados. Transitar de uma esfera legal, burocrática, representativa para a esfera viva, encarnada e conflituosa das relações e instituições sociais é um processo que não ocorre de maneira lógica, linear, causal, muito menos tranquila. De fato, as conquistas e os avanços legais são instrumentos formais de luta e, ainda que não garantam plenamente as mudanças

necessárias, eles impulsionam a inserção e a presença de novos atores no cenário escolar. (MANTOAN e LIMA, 2017, p. 825)

Conforme assinalado no excerto acima, como herança das lutas dos educadores, existem determinações legais que promovem a democratização da educação e a universalização do acesso ao ensino público a todos com idade escolar obrigatória. Ainda em virtude das lutas dos educadores, legalmente, ninguém pode dispor do direito do outro à educação ou subordiná-lo a condições raciais, étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de idade, de deficiência, de vulnerabilidade social, dentre outras. Em vários documentos oficiais, é possível identificar políticas públicas de promoção da acessibilidade, de formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas, de orientações que potencializaram o surgimento de uma nova realidade na qual as escolas possam se assumir como instrumentos no enfrentamento das diversas formas de discriminação.

Entretanto, ainda assim, a escola, em seu cotidiano, impõe padrões, categoriza e exclui na tentativa de transformar as diferenças em equivalência – mesmo que por vezes não o faça de modo explícito. Nesse sentido, Silva (2014) nos expõe interessantes reflexões ao evidenciar que a escola constitui-se num mundo de regularidades, de normatizações, de padrões e modelos de pensar e que:

No sistema escolar, tais forças encontram-se ancoradas em procedimentos mecanizados do ensino, nas cobranças avaliativas injustas e coercitivas, que confirmam a aquisição de conteúdos repetitivos e acumulativos, em que formas de expressão criativa nunca são consideradas como critérios, na valoração de conteúdos tradicionais e de disciplinas igualmente clássicas. O primado da representação escolar pode ser facilmente percebido pela valoração das disciplinas clássicas (matemática, física, química, etc.) e desvalorização das disciplinas que envolvem a criação ou a expressão (música, artes, teatro, educação física). (SILVA, 2014, p. 170)

Desse modo, o autor indicia a importância de empreender ações que permitam manter ou ampliar a voz das disciplinas ditas “humanizadoras” e, ao mesmo tempo, garantir que, em qualquer que seja a disciplina, seja considerada a diferença dos estudantes em seus saberes, suas experiências, suas necessidades, suas crenças e seus valores. Nesse sentido, por exemplo, propostas tais como o Programa Etnomatemática³ – conforme definido por Ubiratan D’Ambrosio (2008) – e a Educação Matemática Crítica⁴ – de Ole Skovsmose –, desterritorializantes, colocam-nos possibilidades para que o ensino de matemática assuma compromisso no combate à alteridade silenciada.

De todo modo, nas discussões sobre a Inclusão Escolar, é importante incitar reflexões que, em seu direcionamento, destaquem que uma escola com características mercadológicas – como nos tem sido continuamente sugerido por grupos que, nos últimos anos, têm ocupado importantes órgãos educacionais – move cada pessoa para o campo da individualidade e da competitividade

³ D’Ambrosio (2008) explica que o “Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da Matemática, com implicações pedagógicas, que se situa num quadro muito amplo. Seu objetivo maior é dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar. (...) negamos a visão simplista que uma melhor educação matemática pode, por si, melhorar a qualidade da vida e a dignidade humana. Não é suficiente. A matemática serve finalidades duais. É, de fato, um importante instrumento para melhorar a qualidade de vida e a dignidade nas relações humanas. Mas, ao mesmo tempo é o suporte dos instrumentos intelectuais e materiais que são próprios de uma cultura. Queremos manter o primeiro aspecto dessa dualidade, isto é, a matemática a serviço da qualidade de vida e da dignidade humanas, que são consequência dos valores de uma cultura. Mas ao mesmo tempo reconhece-se a necessidade de uma matemática que serve a objetivos ligados ao cotidiano”.

⁴ Em entrevista concedida a Ceolim e Hermann (2012) Ole Skovsmose explica que, muitas vezes, “a Educação Matemática exerce um ‘adestramento’, na interpretação foucaultiana do termo. De acordo com a Educação Matemática Crítica, é importante estar consciente das diversas funções possíveis a que a Educação Matemática pode servir, e neutralizar qualquer forma de ‘adestramento’. Certamente não é preciso assumir que a Educação Matemática significa apenas ‘adestramento’. É possível pensar em uma Educação Matemática para a justiça social. Uma Educação Matemática que inclua o empowerment dos estudantes.”

rumo ao sucesso, à eficiência e à eficácia. Em contraposição, ações de acolhimento e de aceitação das singularidades são capazes de nos levar a uma terceira margem, de contribuir para que cada um dos estudantes possa inserir-se socialmente como sujeito histórico ativo, construtor de sua história e co-construtor de histórias coletivas pautadas num devir descolonizado, contribuir enfim para cada estudante se constitua conscientemente enquanto sujeito de direitos e faça valer a legislação vigente.

De forma similar, é necessário empreender ações educativas que desfaçam os estereótipos e os preconceitos de gênero, que nos afastem de discursos que convidam a nos tornarmos príncipes e princesas, vestidos uns de azul e outros de rosa⁵. A educação inclusiva deve trazer a todos – estudantes e professores – condições de maior participação sociopolítica em prol da libertação da opressão, a favor da igualdade de oportunidades e da cidadania.

Por sua vez, no subeixo *Saberes e as práticas docentes*, importava-nos mapear alguns dos saberes específicos que os professores da região detêm, assim como constituir espaço no qual esses saberes pudessem se cruzar e multiplicar, principalmente a partir da discussão entre licenciandos e professores que atuam nos diferentes níveis de ensino e nas diversas áreas de conhecimento. Consideramos também ser essencial ilustrar, por meio da discussão de trabalhos em rodas de conversas, que a constituição do saber docente está intimamente relacionado às práticas e que a pesquisa na/sobre a prática não pode se limitar à universidade ou aos conceitos já formulados, mas devem ser recriados a partir dos múltiplos contextos da atuação docente.

Víamos como essencial que os múltiplos atores presentes no Fórum reconhecessem que os desafios da prática pedagógica devem impulsionar mudanças em cada ambiente de atuação do professor e que este pudesse ser reconhecido como alguém que não só irá compor discursos pedagógicos, mas também conceder novos rumos para a sociedade onde tem a responsabilidade de criar e difundir conhecimentos. Em conjunto, a apresentação de trabalhos e as discussões em rodas de conversa sobre os temas dos subeixos – Políticas de currículo, Políticas públicas e gestão na educação, Inclusão escolar e Saberes e práticas docentes – deveriam estabelecer um espaço que nos permitisse identificar, na perspectiva dos diferentes sujeitos implicados, as possibilidades de aproximação entre os saberes docentes desenvolvidos na universidade e os saberes engendrados no cotidiano da escola de educação básica, com vistas a contribuir para ressignificar a ação educativa.

Com número superior a quatrocentos participantes, o Fórum parece ter atingido alguns desses objetivos, sobretudo nas rodas de conversa instigadas pela apresentação de mais de cento e cinquenta trabalhos, por meio dos quais se pôde perceber que soluções podem ser construídas coletivamente; mas requerem ações contínuas e colaborativas entre profissionais da educação básica e da universidade.

Desse modo, talvez um dos resultados mais importantes do Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018 seja a consciência de que, juntos, podemos produzir um entrelugar, uma terceira margem que desloque a obviedade das fronteiras fixadas. Nessa perspectiva, tornou-se forte a proposta de instituição de um fórum permanente que contribuirá para que docentes da educação básica e da universidade, juntos, se engajem na criação de possíveis.

Inspirado pela concepção deleuziana, Zourabichvili (2000, p. 335) afirma que “[...] quanto ao possível, você não o tem previamente, você não o tem antes de tê-lo criado. O que é possível é criar o possível.” O autor ressalta ainda que “[...] o possível é o que devém, e a potência ou potencialidade merece o nome de possível na medida em que abre o campo de criação (a partir daí tudo está por se fazer)” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 343). O diálogo estabelecido no Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018 colocou a descoberto estranhamentos, contradições e incertezas, mas também aproximações e a convicção de que podemos empreender exercícios especulativos e que soluções podem ser construídas coletivamente; a partir da conscientização do que necessita

⁵ A ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, no dia de sua posse no novo cargo (02/01/2019), afirmou a apoiadores, depois da cerimônia: “É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa.” No discurso de posse, Damare já havia afirmado que “Neste governo, menina será princesa e menino será príncipe. Ninguém vai nos impedir de chamar as meninas de princesa e os meninos de príncipe. Vamos acabar com o abuso da doutrinação ideológica”, afirmou em outro momento do discurso. Na ocasião, diversos psicólogos e educadores, além de representantes de alguns grupos sociais contestaram a fala da ministra afirmando que esse tipo de declaração reforça e aumenta desigualdades, estereótipos e preconceitos. <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare-alves,70002665826>.

ser revisto, contextualizado, confrontado e aproximado.

Assim, o momento atual nos remete à década de 1980 no sentido de que, no enfrentamento das dificuldades, podemos nos dirigir para uma terceira margem, abrindo espaços para o diálogo e a experimentação capazes de produzir ferramentas que contribuirão para criar um devir para a formação de professores que promova a emergência de outras possibilidades além daquela hoje observada.

Se não tiveres cuidado, será convencido de que a culpa dos problemas da educação brasileira é dos professores ...

Não é raro que vítimas sejam transformadas em culpados; por isso, Malcom X, citado por Santos (2016), nos advertia que “Se não tiverdes cuidado, os jornais convencer-vos-ão de que a culpa dos problemas sociais é dos oprimidos, não de quem os oprime”. De fato, como dizia Deleuze, o marketing é agora o instrumento de controle social. Assim, na mídia e nos discursos de alguns gestores públicos, podemos observar a alta responsabilização do professor pelos resultados educacionais e a disseminação do discurso de que as mazelas da educação escolar do nosso país se deve, sobretudo, às ações docentes.

Esse é um discurso perverso que desconsidera e dissimula fatores tais como a cultura familiar de delegar quase que completamente aos professores a educação das crianças, a desvalorização dos cursos de licenciatura, a falta de estrutura nas escolas e o excesso de trabalho que geram estresse e esgotamento físico e emocional aos professores, dentre vários outros problemas que, historicamente, têm assolado a educação brasileira e que foram bastante lembrados na fala de professores participantes do Fórum das Licenciaturas do Araguaia 2018. Desconsidera, sobretudo, a intensa luta para a melhoria da educação nacional a qual os educadores brasileiros vem se dedicando.

Embora não sejamos diretamente culpados por tais problemas, também nos cabe assumir compromissos, posturas e ações similares aos que levaram educadores, tanto na década de 1980 quanto no passado recente – 2014/2015 –, a imprimir mudanças importantes à educação brasileira de modo geral e à formação de professores em particular. Vale tornar nossas as palavras:

Os profissionais da educação declaram-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Estão, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira, e ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1239 citado por BRZEZINSK, 2013, p. 224).

Sob tais circunstâncias, não é despropósito reiterar alguns dos questionarmos que nos levaram à organização do Fórum das Licenciaturas do Araguaia: Que invenções são possíveis para ultrapassar os contornos que vêm sendo impostos à formação de professores? Como (re) potencializar a comunicação, o diálogo de todo dia, entre a universidade e a escola de educação básica?

Ainda que os desafios permaneçam em número bastante elevado, ao longo do texto, é possível perceber que o percurso histórico da formação de professores no Brasil nos revela um passado de muitas lutas e de importantes conquistas. Os avanços alcançados foram resultantes de discussões, pesquisas e proposições geradas a partir de uma conscientização que enfatizou, inclusive, a necessidade de se reinventar a formação de professores e a relação entre a escola de educação básica e a universidade.

Nos demos conta de que a capacidade de resistência dos educadores está em não se fechar num pensamento único, ou mesmo dicotômico, em se dirigir a uma margem nem na outra, muito

menos em se colocar na disputa entre elas; mas sim em imprimir num movimento ininterrupto de busca de uma terceira margem, onde haja abertura para a emergência de outro campo de possibilidades/atualizações.

Para finalizar esse texto, tomo emprestadas as palavras utilizadas por Antônio Nóvoa para encerrar sua conferência no Rio de Janeiro no Educação 360, em setembro de 2016, na sua afirmação de que: “Não há atividade mais forte na pedagogia do que a cooperação. Devemos formar mutuamente uns aos outros. [...] A aprendizagem só acontece quando nos descobrimos e nos recriamos juntos”. (NÓVOA, 2016)⁶. E, nessa (in)conclusão, ouçamos ainda Guimarães Rosa por meio de Riobaldo – o personagem que traz em seu nome a palavra “rio”, símbolo do incessante movimento da vida e da transformação desta:

Todo caminho da gente é resvaloso, mas também cair não prejudica demais, a gente levanta, a gente sobe, a gente volta, o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim, esquenta, esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desenqueta, o que ela quer da gente é coragem, ser capaz de ficar alegre, de resistir (ROSA, Guimarães, 2011).

Referências

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9243390-Para-reinventar-as-rodas-maria-lucia-m-afonso-flavia-lemos-abade-rede-de-cidadania-mateus-afonso-medeiros-recimam.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ANDRÉ, M. et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade n° 68, Campinas: Cedes, 1999. p. 301-309.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria** / [tradução Antônio de Pádua Danesi]. São Paulo :b Martins Fontes, 1997. - (Coleção Tópicos)

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Congresso**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRZEZINSKI, I. Princípios da Carta de Goiânia/IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 2, p. 223 – 241, mai/ago. 2013. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43521/27391> >. Acesso em: 17/01/2019.

CEOLIM, A. J.; HERMANN, W. **Ole Skovsmose e sua Educação Matemática Crítica**. Revista

⁶ Jornal O Globo, 25/09/2016, p. 45. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/precisamos-de-um-curriculo-de-inteligencia-do-mundo-diz-novoa-20175399>. Acesso em 20/01/2019.

Paranaense de Educação Matemática, v. 1, p. 9-20, 2012. Disponível em http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/viewFile/860/pdf_74. Acesso em 22 jan. 2019

COUTINHO, C. N. **Cidadania e modernidade**. Perspectivas. São Paulo: UNESP, v. 22, p. 41-59, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/2087/1709>. Acesso em: 02/11/2018. Acesso em: 22 jan. 2019

D'AMBROSIO, U. **O Programa Etnomatemática: uma síntese**. *Acta Scientiae*. Canoas, v.10, n. 1, p. 7 – 16, jan./jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/74-77-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, Junho de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, M.T.E. e LIMA, N. S. T. **Notas sobre inclusão, escola e diferença**. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 824-832, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/8646274-31766-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ROSA, J. G. **A terceira margem do rio**. In: *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 32-37.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 624p.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016. ISBN 978-85-7559-509-1

SILVA, M. A. C.. **A escola como o primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze**. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, v. 19, p. 157-172, 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2330/pdf_230. Acesso em: 22 jan. 2019.

ZOURABICHVILI, F. (2000). **Deleuze e o Possível: sobre o involuntarismo na política**. In: E. Alliez (Org). *Deleuze: uma vida filosófica*. (pp. 491-333). São Paulo: Editora 34.