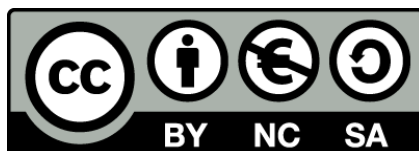




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**Discursos sobre la profesión docente en Brasil.  
La docencia enseñada en las revistas *Nova Escola*,  
*Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental***

Fabiana Paulino da Silva



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

Esta tesis doctoral titulada "Discursos sobre la profesión docente en Brasil. La docencia enseñada en las revistas *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental*", surge del deseo de estudiar el protagonismo atribuido a los profesores o, mejor dicho, emerge de la necesidad de comprender los contextos que nos enseñan a ser maestros en medio de esa centralidad afectiva-discursiva del profesor. El estudio realizado se sitúa en el área de la investigación educativa dedicada a explorar la formación de las identidades profesionales docentes, pero busca entender desde otro lugar cómo se forman, conforman y "co-forman" las identidades de los profesores que trabajan en Educación Infantil y las series iniciales de la Enseñanza Fundamental en Brasil. Para ello, parte de un corpus de imágenes representativas (Charaudeau, 2011) recogidas de las revistas pedagógicas *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental*. En esta exploración emergen tres conceptos-fragmentos que hablan de la constitución de las identidades docentes en tiempos de incerteza: La **normalización de lo precario**, la **parálisis onto-pedagógica** y la **resiliencia crítica/combativa**. Desde aquí, esta tesis doctoral espera contribuir a la investigación educativa a través de los conceptos creados en torno a la comprensión de una docencia que "se enseña" y que "se vive" dentro de este gran e infinito tejido social repleto de referencias afectivas-discursivas sobre la profesión docente.

Programa de doctorado Arts i Educació

Facultat de Belles Arts



Discursos sobre la profesión docente en Brasil. La docencia enseñada en las revistas  
*Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental*

# Discursos sobre la profesión docente en Brasil. La docencia enseñada en las revistas *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental*

Fabiana Paulino da Silva

Director

Fernando Hernández-Hernández



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## TESIS DOCTORAL

Discursos sobre la profesión docente en Brasil.  
La docencia enseñada en las revistas *Nova Escola*, *Pátio*  
*Educação Infantil* y *Carta Fundamental*

Fabiana Paulino da Silva

Director y tutor

Fernando Hernández-Hernández

Programa de doctorado

*Artes y Educación*

Barcelona/2018





In memoriam

**Carolina de Jesus Benincasa**

Compañera querida de magisterio y amiga inolvidable



## Agradecimientos

A mis padres, por educar a tres niñas para que fueran mujeres fuertes y con carácter. A mis hermanas por los años en que aprendimos a ser más que niñas juntas, en especial, a mi hermana Dáfnie, la primera doctora de una familia cuyos padres y tíos no llegaron a finalizar la educación secundaria. Gracias pequeña por ser la última en nacer y la primera en mirar un poco más allá de dónde nacimos. Gracias por las correcciones en mi “portuñol”, por las broncas y por ser el pegamento que une la familia y que nos hace reír.

A las amigas que he dejado en Brasil y esperan mi regreso para continuar compartiendo historias: *Soul sisters* (Carolina, Déa e Gabi) e *Teenagers Forever* (Claudia, Priscila, Gil). A los nuevos amigos brasileños que el doctorado en tierras extranjeras me ha permitido conocer, en especial, al doctor Leonardo Lemos por mirar atentamente los conceptos que emergían de mi tesis y a Katucha Bento por las conversaciones sobre los afectos que impregnan el mundo y las investigaciones. A Cristiano, Zé, Jú, Ameline, Derly, Talu e Priscila Moreira, gracias por todo.

A los amigos españoles y catalanes por hacer que me sintiera acogida. A los *Espuny Urgell* y Arenzana que me han hecho parte de su familia multilingüe, a todos los amigos que he conocido a través de mis queridas Sara y Mónica, en especial, a mis *lolas* (Mercè, Helena y Bet). Como no podría dejar de ser, mi gratitud a la señora Carmen Regas Iglesias, que me ha enseñado desde sus ochenta y ocho años que la gente mayor tiene mucha ilusión por la vida y quiere ser mirada con atención.

A todas las maestras con las cuales compartí los pasillos y “formaciones de puerta” de las escuelas por las que pasé. Un agradecimiento especial a las cinco docentes que han colaborado en la investigación ofreciendo su tiempo y disposición.

A la agencia de fomento CAPES, por proporcionarme apoyo financiero en el año 2014/2015.

A mis compañeros y profesores del máster y doctorado, especialmente a Thais, Mercè, Mónica e Isabel, que desde la distancia me han acogido emocionalmente y a José María Barragán por sus consejos cuando yo aun no sabía la fuerza que necesitaría para ser docente/investigadora.



Toda mi gratitud a Sara Carrasco, una gran amiga que el doctorado me ha regalado en el último año. Gracias por incentivar me y apoyarme cuando más lo necesitaba.

Y, por último, a mi director y tutor Fernando Hernández, que a través de sus libros publicados en Brasil pudo llegar hasta una maestra que necesitaba seguir conociendo y que no sabía cómo. Gracias por aceptar acompañarme en mi búsqueda de conocimientos y reconocimientos, logrando que yo fuera siempre un poco más allá de lo que me parecía posible lograr.





Y lo que ese periplo marca no son meras etapas de un *viaje* sino verdaderas *desterritorializaciones* y *re-localizaciones* tanto de la *experiencia* como del *lugar desde donde* se piensa, se habla, se escribe.

Jesús Martín-Barbero



## Resumen

Cuando pensamos en hacer del mundo un lugar mejor para vivir, una de las primeras cosas que se nos viene a la mente es el poder reparador de la educación. Depositamos la esperanza de transformación del mundo, en un futuro que está siempre por venir, en la educación formal. Por lo tanto, la escuela como un todo y, en especial, los docentes que hacen de la escuela el lugar de enseñar y aprender reciben la "misión" de promover esa transformación. Como la "cara más visible" del enorme engranaje que significan los sistemas educativos, las profesoras y profesores que conviven diariamente con los alumnos y alumnas, acaban representando ese cambio. Reciben la tarea de mejorar el mundo o, al menos, de garantizar que nuestros hijos puedan encontrar un lugar mejor en medio de un mundo que parece no cambiar. Los profesores también aparecen como protagonistas en los planes de las reformas político-educativas del nuevo milenio, pasan a estar en el centro de los discursos que prometen una educación de calidad para todos. Esta investigación doctoral surge del deseo de estudiar el protagonismo atribuido a los profesores o, mejor dicho, emerge de la necesidad de comprender los contextos que nos enseñan a ser maestros en medio de esa centralidad afectiva-discursiva del profesor. Por ende, el estudio realizado se sitúa en el área de la investigación educativa dedicada a explorar la formación de las identidades profesionales docentes, pero busca entender desde otro lugar cómo se forman, conforman y "co-forman" las identidades de los profesores que trabajan en Educación Infantil y las series iniciales de la Enseñanza Fundamental en Brasil. Para ello, parto de un *corpus* de imágenes representativas (Charaudeau, 2011) recogidas de las revistas pedagógicas "Nova Escola", "Pátio Educação Infantil" y "Carta Fundamental". En un primer momento, las imágenes son analizadas con la ayuda de las teorías semióticas sociales, principalmente, la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón (2004a, 2004b, 2013) y la Gramática Visual (*Grammar of Visual Design*) de Gunther Kress y Theo van Leeuwen (1996). En un segundo momento, las imágenes funcionan como desencadenantes en el diálogo generado en un grupo de discusión formado por profesoras experimentadas de la escuela pública. Del encuentro entre análisis, discusión con las docentes y mi yo como docente/investigadora - constituido mientras investigaba-, emergen tres conceptos-fragmentos que hablan de la constitución de las identidades docentes en tiempos de incerteza. La **normalización de lo precario**, la **parálisis onto-pedagógica** y la **resiliencia crítica/combativa** son los tres conceptos imbuidos en la comprensión de una docencia que "se enseña" y que "se vive" en medio del gran e infinito tejido social donde todos, sin excepción, nos constituimos como personas. Así, la tesis doctoral presentada contribuye a la investigación educativa a través de los conceptos creados, que, a la vez, también son nuevos fragmentos que entran a formar parte de ese tejido repleto de referencias afectivas-discursivas sobre la profesión docente.

**Palabras clave:** identidad profesional docente, formación del profesorado, contextos afectivos-discursivos, maestros de infantil y primaria, reformas educativas.





## Resumo

Quando pensamos em fazer do mundo um lugar melhor para viver, uma das primeiras coisas que nos vem à mente é o poder reparador da educação. Depositamos a esperança de transformação do mundo em um futuro - que está sempre por vir - na educação formal. Por conseguinte, a escola como um todo e em especial os docentes que fazem da escola um lugar para ensinar e aprender recebem a “missão” de promover essa transformação. Como face mais visível da enorme engrenagem dos sistemas educativos, as professoras e professores que convivem diariamente com os alunos e alunas acabam representando essa mudança, recebem a tarefa de melhorar o mundo ou, pelo menos, garantir que nossos filhos possam encontrar um lugar melhor em meio ao mundo que parece não mudar. Os professores aparecem como protagonistas nos planos das reformas político-educativas do novo milênio, passam a estar no centro dos discursos que prometem uma educação de qualidade para todos. Assim sendo, essa pesquisa de doutorado emerge do desejo de estudar o protagonismo atribuído aos professores ou, melhor dito, de compreender os contextos que nos ensinam a ser docentes em meio à centralidade afetivo-discursiva do professor. O estudo realizado situa-se na área da pesquisa educativa, dedicada a explorar a formação das identidades profissionais docentes, mas busca entender desde um outro lugar como se formam, conformam e “co-formam” as identidades dos professores que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Para tanto, parto de um corpus de imagens representativas (Charaudeau, 2011) retiradas das revistas pedagógicas “Nova Escola”, “Pátio Educação Infantil” e “Carta Fundamental”. Em um primeiro momento, as imagens são analisadas com a ajuda das teorias semióticas sociais, principalmente a teoria dos discursos sociais de Eliseo Verón (2004a, 2004b, 2013) e a Gramática Visual (*Grammar of Visual Design*) de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996). Em um segundo momento, as imagens funcionam como desencadeantes de diálogo no grupo de discussão formado por professoras experientes da escola pública. Do encontro entre análises, discussões com as docentes e meu eu como docente/pesquisadora - constituído enquanto investigava - emergem três conceitos-fragmentos que falam da constituição de identidades docentes em tempos de incertezas. A normalização do precário, a paralisia ontopedagógica e a resiliência crítica/combativa são os três conceitos imbuídos com a compreensão de uma docência, que se ensina e que se vive em meio ao grande e infinito tecido social em que todos, sem exceção, constituímos-nos pessoas. Assim, a tese doutoral apresentada contribui para a investigação educativa através de três conceitos que também são novos fragmentos que entram a formar parte desse tecido repleto de referências afetivas-discursivas sobre a profissão docente.

**Palavras chave:** identidade profissional docente, formação docente, contextos afetivos-discursivos, professores da educação básica, reformas educativas.



## Índice de figuras

Figura 1 - Las preguntas de investigación.....	38
Figura 2 – Revista Nova Escola. Detalle de anuncio publicitário. La práctica de buscar patrocinadores bajo la óptica de benefactores de la educación brasileña se ha vuelto común en sus páginas (p.25, nº274, agosto de 2014.).....	44
Figura 3 – Revista Pátio - Anuncio publicitario. Pieza realizada por la agencia Centro. Fue contraportada de las revistas <i>Pátio Educação Infantil</i> , <i>Ensino Fundamental</i> y <i>Ensino Médio</i> en el año 2013.....	48
Figura 4 – Medios Kit 2013 Editora <i>Confiança</i> . Publicidad para la captación de anunciantes, p.34. Fuente: <a href="https://www.cartacapital.com.br/anuncie/media-kit-2013">https://www.cartacapital.com.br/anuncie/media-kit-2013</a> .....	51
Figura 5- Ejemplo simplificado de los movimientos realizados en el análisis discursivo. ....	69
Figura 6 - La mochila de maestra. La expresión, originalmente empleada por Fernando Hernández para hablar sobre mi experiencia como docente, entra a formar parte del léxico de la investigación. ....	111
Figura 7- El perfil de las docentes colaboradoras.....	125
Figura 8 - Las preguntas que mueven la discusión a partir de las imágenes.....	127
Figura 9 - Docente/investigadora. El vocablo con el cual paso a identificarme es un signo que emerge del proceso de autorreflexión e indagación crítica. ....	137
Figura 10 - Primeiro conjunto de fragmentos analizados. Revista Nova Escola. Abril de 2008 .....	159
Figura 11 - Segundo Conjunto de fragmentos. Revista Carta Fundamental. Setembro de 2010.....	160
Figura 12 - Imagem de Capa. Revista Nova Escola. Edição 211.Abril de 2008 .....	161
Figura 13 - Revista Nova Escola nº211. Abertura de reportagem página dupla. Lado direito .....	164
Figura 14 – Nova Escola nº211. Abertura de reportagem em página dupla – lado esquerdo .....	165
Figura 15 - A valorização social da docência finlandesa como medicação.....	169
Figura 16 - O centro do discurso sobre mal-estar docente na revista Carta Fundamental.....	171
Figura 17 - Os braços são vetores que sinalizam e intensificam o stress docente .....	175
Figura 18 - Maçãs apodrecem sobre a mesa sinalizando a falta de um docente que priorize a missão de transmitir ensinamentos acima de qualquer outro problema .....	185
Figura 19 - Formação Continuada - À direita fotografia da revista Nova Escola, à esquerda imagem reproduzida na capa da revista Pátio Educação Infantil. ....	233
Figura 20- Formação continuada. Revista nova escola, edição 215, setembro 2008.....	238
Figura 21 - Os processos semióticos narram as relações estabelecidas entre as participantes representadas na imagem. ....	242
Figura 22 - Detalhe do título e subtítulo partes do discurso de análise (Fig.X, p.XX). ....	246
Figura 23 - Capa revista Pátio Educação Infantil. Ano X. Edição 31. Abril-Junho 2012. ....	253
Figura 24 - Pátio Educação Infantil. Ano X. Edição 31. Abril-Junho 2012. Detalhe de reportagem, p. 233... 255	
Figura 25 - Professores em Formação. Cartum inserido na seção recreio, revista Pátio Educação Infantil, Ano X, Edição 31. Abril-Junho 2012, mesma edição da capa anteriormente analisada. Autoria: Tonucci.....	264
Figura 26 – O triângulo da formação docente no Brasil. Fonte: Medeiros Sarti, p.330, 2012. ....	313

Figura 27 - Os professores no centro do triângulo formativo. Elaboração própria.....	314
Figura 28 – El triángulo de la formación docente brasileña. Fuente: Sarti, 2012, p.330.....	319
Figura 29 – Los maestros como objetos disputados están en el centro del triángulo. Elaboración propia. .	320
Figura 30 - Três capas do mês de outubro na revista Nova Escola .....	331
Figura 31 - As três capas do mês de outubro selecionadas para análise. ....	332
Figura 32 - Aos mestres, com carinho. Revista Nova Escola, edição 196, outubro de 2002 .....	335
Figura 33 - O professor do futuro é você, um convite a ser parte do novo .....	341
Figura 34 - A revista compartilha com o leitor o processo de construção da imagem no website.....	344
Figura 35 - Capa da Revista Nova Escola. Edição 306. Outubro de 2017 .....	347
Figura 36 – Três capas da revista com os professores ganhadores do Prêmio Victor Civita.....	352
Figura 37 - As dimensões do espaço visual. ....	354

## Índice de evocaciones

Evocação 1 - As epifanias revividas são acontecimentos que resgatamos para dar-lhes um novo significado, elas nos permitem ver a experiência passada desde outro lugar .....	193
Evocação 2 - A fala de Cristina mostra os efeitos de oscilar entre as posições de vítima e culpado. Sua reflexão desvela a ausência de voz ativa nos relatos sobre a docência. ....	198
Evocação 3 – A indagação de Cristina traz à tona afetos, efeitos e controvérsias do capital econômico associado aos docentes. ....	208
Evocação 4 - A colonização dos tempos docentes desemboca em uma formação que acontece em tempos efêmero. Entre os relatos de Rosa e Cristina a formação emerge como uma coisa de porta .....	215
Evocação 5 - A imagem como materialidade desencadeante dos desejos, anseios e constatações de Clara sobre as relações estabelecidas com o coordenador pedagógico. ....	282
Evocação 6 - As falas de Cristina e Clara reunidas perfazem indícios de um giro no imaginário sobre o coordenador. ....	291
Evocação 7 - A separação entre teoria e prática produz ordenações de mundo que afetam nossa maneira de aprender. A fala de Clara desvela os efeitos da oposição entre quem produz teoria e quem aplica. ....	307
Evocação 8 - O gostar que eclode enquanto exercemos a docência conforma um desvio das rotas mais tradicionais de acesso e permanência no magistério .....	369
Evocação 9 – A fala de Mônica nos permite pensar nas ambiguidades do ser e fazer docente. Administrar as tensões e contradições geradas entre os compromissos que assumidos e aqueles que nos são atribuídos forma parte da docência que vivemos nos dias atuais. ....	380
Evocação 10- O caminho como metáfora da vida docente explica nossas lutas por reconhecimento social e pelos compromissos que trazemos em nossas mochilas de professoras.....	391





# ÍNDICE/SUMÁRIO

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>v</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>xi</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>xv</b>
<b>Índice de evocaciones</b> .....	<b>xvii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
Desde el antes .....	10
Panorámicas .....	14
Primera parte – Municionar la curiosidad .....	15
Segunda Parte- La investigación diáfana .....	16
Tercera parte - El malestar docente .....	18
Cuarta parte – La centralidad docente .....	19
Quinta parte – El día de los maestros.....	20
<b>PRIMERA PARTE - Municionar la curiosidad</b>	
<b>1. Los cimientos socio-construccionistas</b> .....	<b>27</b>
1.1. La(s) identidad(es) docente(s) como proceso(s) de negociación permanente .....	31
1.1.1.Construyendo las indagaciones a partir de lo que ya se sabe.....	35
1.1.2.Delimitar la mirada.....	37
<b>2. Las revistas pedagógicas como mediadoras del ser docente</b> .....	<b>40</b>
2.1. Los tres títulos seleccionados y el programa gubernamental que facilitó su presencia en las escuelas públicas.....	41
2.1.1. El PNBE Periódicos.....	42
2.1.2. Nova Escola.....	44
2.1.3. Pátio Educação Infantil .....	48
2.1.4. Carta Fundamental .....	51
<b>3. La semiótica social como metodología basal</b> .....	<b>54</b>
3.1. Orígenes – ¿Qué semiótica? ¿Cuáles semióticas?.....	55
3.2. Desarrollos – ¿Qué significa incluir “lo social” dentro de la semiótica?.....	60
3.3.Acoplamientos – ¿Cómo hacer visible los sentidos?.....	63
3.3.1.El tejido infinito de la semiosis social.....	64
Marca y huella. Dos conceptos esenciales .....	66
3.3.1.Las dimensiones de producción y reconocimiento.....	67
3.3.2.Indagar los fragmentos de tejido desde la gramática del diseño visual.....	69
Las meta-funciones en el lenguaje como semiótica social .....	74

<b>4.El clamor del bricolaje.....</b>	<b>77</b>
4.1.El enfoque interaccionista interpretativo como complemento semiótico.....	80
4.1.1.Caracterización de la perspectiva.....	82
4.1.2.Los despliegues en la investigación.....	83
4.1.Autoetnografía y reflexividad.....	85
<b>5. Lo afectivo como dimensión emergente e intersticial .....</b>	<b>87</b>
5.1. El afecto en la investigación académica .....	88
5.2. Preludio .....	89
5.3. Lo discursivo y el giro afectivo .....	91
5.3.1. Las prácticas afectivo- discursivas .....	94
5.4. El afecto que mueve la tesis y la vida cotidiana .....	96
 <b>SEGUNDA PARTE - La investigación diáfana</b>	
<b>1. El proceso de elección de las imágenes .....</b>	<b>105</b>
1.1.Escuchar a la maestra que habita en mí.....	105
1.1.1. Las temáticas investigadas .....	108
1.1.2. Mi mochila de maestra.....	110
1.2. De problemas a problemáticas. Constituir el <i>corpus</i> visual a partir de una problemática acorde.....	112
1.2.1. El contexto socio-político como entramado de representaciones docentes .....	116
<b>2. Los otros sujetos del reconocimiento .....</b>	<b>118</b>
2.1.El grupo de discusión y los desafíos que se generan en el trabajo con otras maestras.....	119
2.1.1.Entre la legalidad y la ética.....	121
2.1.2.Entre las pautas y las singularidades del trabajo con el grupo.....	122
2.1.3.Las docentes colaboradoras: Perfiles y primeras aproximaciones.....	123
2.1.4.El grupo y las dinámicas involucradas en su constitución.....	126
2.1.5.Imágenes y maestras: Afectos y efectos del escenario.....	128
2.2.Las evocaciones verbo-visuales que emergen a lo largo de la tesis.....	129
2.3. La importancia de los otros como interlocutores.....	130
2.3.1. La mirada del director de tesis como un espejo que enseña lo que uno no puede ver .....	132
2.4. Hacerse docente/investigadora. Comprender lo que uno quiere llegar a ser .....	134
<b>3. Una escritura académica marcada por el rigor generoso .....</b>	<b>139</b>
3.1. De las razones y pasiones de una escritura afectada por la generosidad en cuanto ética .....	140
3.1.1.Ensamblar el rigor y la generosidad.....	141
3.1.2.Diálogos posibles.....	143
<b>4. Los conceptos-fragmentos desprendidos .....</b>	<b>146</b>
4.1. Las imágenes analizadas también son fragmentos de una red entramada .....	147
4.2. Concebir los conceptos. Fragmentos, constelaciones y genealogías .....	149

## TERCEIRA PARTE - Mal-estar docente

<b>1. Mal-estar docente: redirecionamentos e adaptações .....</b>	<b>155</b>
1.1. Sobre o conceito de mal-estar docente .....	156
1.2. Redirecionamentos - do mal-estar ao estigma patológico.....	158
1.3. Sobre os fragmentos selecionados para análise .....	159
<b>2. Medicação paliativa .....</b>	<b>161</b>
a) Autodiagnóstico .....	163
b) Prognóstico .....	164
c) Receituário e posologia .....	166
2.1. Sintomas adversos.....	170
2.1.1. Plasmar o mal-estar.....	174
2.2. O mal-estar que emerge como parte inerente à profissão docente .....	177
<b>3. Elos e repercussões dos sentidos: Entre ser vítimas ou culpados .....</b>	<b>179</b>
<b>4. Elos com o absenteísmo epidêmico. A falta como prática a ser curada.....</b>	<b>181</b>
4.1. Abordagem econômica: As condições adversas como parte do cotidiano educacional .....	183
4.1.1. O professor culpado e a culpabilidade como fator controlador.....	185
<b>5. Repercussões: Autoterapia e efeitos colaterais .....</b>	<b>189</b>
5.1. A autoterapia vista por dentro: Reviver a experiência do mal-estar.....	191
5.2. Consequência de soluções paliativas - invisibilidade do trabalho extraclasse .....	194
<b>6. Repercussões. A remuneração e o tempo docente como pontos nevrálgicos.....</b>	<b>195</b>
6.1. Remuneração: A gente se sente muito pouquinho.....	196
6.1.1. Os porta-vozes docentes.....	200
6.1.2. Pagamos metade por que? A indagação que me convida a falar de minha percepção como professora.....	201
6.1.3. Os professores nos discursos políticos sobre a meia-entrada.....	204
6.2. Tempo: HTPC e formação de porta .....	209
<b>7. Primeiro conceito-fragmento: A normalização do precário.....</b>	<b>217</b>
7.1. A precarização como fenômeno mundial e como parte naturalizada da docência .....	218
7.2. O silêncio docente frente a normalização do precário.....	219
7.3. A precariedade no cotidiano escolar .....	220
<b>Primer concepto-fragmento: Normalización de lo precario .....</b>	<b>221</b>
La precarización como fenómeno mundial y como parte naturalizada de la docencia .....	222
El silencio docente frente a la normalización de lo precario.....	223
La precariedad en lo cotidiano .....	224

## QUARTA PARTE - Centralidade docente

<b>1. Centralidade docente: Ecos da docência como núcleo discursivo.....</b>	<b>229</b>
1.1.Os professores e sua formação como centro dos relatos nas revistas pedagógicas .....	232
1.2.Algumas palavras sobre formação docente .....	234
1.3.Metáforas (co) formadoras dos sentidos analisados .....	235
<b>2.Formação continuada .....</b>	<b>237</b>
2.1. Formação continuada em serviço .....	238
2.1.1.Sob o signo do formador.....	243
2.1.2.Qual troca de experiencias?.....	244
2.2. Formações formais .....	248
2.2.1 Formação formal, do sonho às leis, das leis à produção de realidades.....	249
<b>Do sonho às leis</b> .....	249
<b>Das leis à produção de realidades</b> .....	252
<b>3.Primeiro eco discursivo: A formação do professor que não sabe sobre seu não saber .....</b>	<b>258</b>
3.1.O déficit permanente como abordagem para a formação docente.....	262
3.1.1.O argumento da incompetência.....	263
<b>4.Segundo eco: A fundação do mercado educacional e do mercado de formação .....</b>	<b>266</b>
4.1.Mercado de formação docente e face visibilizada .....	268
4.2.Mercado educacional e face escondida .....	271
<b>5.Terceiro eco: As fronteiras simbólicas estabelecidas entre formador e professor .....</b>	<b>274</b>
5.1.A figura do coordenador pedagógico. Primeiras impressões.....	275
5.1.1.Imagem e imaginário da coordenação pedagógica.....	276
5.1.2.Sobre coordenadores pedagógicos, docentes e o ranço distanciador.....	277
5.2.De caminho a uma nova coordenação pedagógica? .....	283
5.2.1.De tomador de conta a formador docente.....	286
5.2.2.Tatear os sentidos da parceria.....	289
<b>6.Quarto eco: Estamos falando das nossas angústias.....</b>	<b>295</b>
6.1.Colonizar as docentes colaboradoras.....	297
6.1.1.Afrontar a Investigadora como colonizadora.....	298
6.2.A formação continuada e o modus operandi desautorizador .....	302
6.3.Teoría do doutor e prática docente.....	305
6.3.1.Teoría, prática e o entremeio ignorado.....	308
<b>7.Segundo conceito-fragmento: Paralisia ontopedagógica.....</b>	<b>311</b>
7.1.Os professores e o lugar do morto .....	312
7.2.A paralisia parcial do ser e fazer docente.....	315
<b>Segundo concepto-fragmento: Parálisis onto-pedagógica .....</b>	<b>317</b>



Los maestros y el lugar del muerto .....	318
La parálisis parcial del ser y del hacer docente .....	321
<b>QUINTA PARTE - O Dia dos professores</b>	
<b>1.O Dia dos professores. Mudanças e permanências na docência celebrada .....</b>	<b>327</b>
1.1.O mês de outubro nas revistas pedagógicas. ....	330
<b>2.Uma maçã para o professor .....</b>	<b>334</b>
2.1.Aos mestres, com carinho .....	338
<b>3.O professor do futuro é você .....</b>	<b>341</b>
3.1.A docência do futuro: Bases do design.....	342
3.1.1.A concepção de um protótipo.....	344
<b>4.Um tributo à coragem.....</b>	<b>347</b>
4.1.Um novo cenário sociopolítico e uma nova casa para a revista Nova Escola .....	348
4.1.1.A complexa urdidura sociopolítica.....	349
4.2.Deslocar as regras da condecoração.....	352
4.2.1.O poder de um novo centro primário.....	353
4.3.A coragem requisitada.....	356
<b>5.Transitar pelos lapsos. Os relatos subjacentes aos sentidos comemorados. ....</b>	<b>357</b>
<b>6.Depois da vocação .....</b>	<b>359</b>
6.1. No começo eu (também) não queria ser professora.....	361
6.1.1.Do “fortuismo situacional” a renúncia de um “capital simbólico” enlaçado a docência feminina.....	364
6.2. Tornar-se docente em meio aos afetos da profissão .....	368
<b>7.As demandas do futuro presente.....</b>	<b>372</b>
7.1. Fazer a diferença na vida dos alunos.....	374
7.1.1.Da vocação ao compromisso docente.....	375
7.1.2.Avaliar os compromissos assumidos.....	376
7.2.Com o que eu me preocupo agora? .....	378
7.3.Um futuro possível .....	380
<b>8.O que muda é a maneira de caminhar .....</b>	<b>382</b>
8.1.A importância dos compromissos que assumimos .....	385
8.2.Sentir-se reconhecido enquanto caminha .....	387
8.3.Sobre ser docente e continuar sendo .....	390
8.3.1.Essências e potencias docentes.....	391
<b>9. Terceiro conceito-fragmento: A resiliência crítica/combativa .....</b>	<b>393</b>
9.1. Um conceito acorde com o mundo atual .....	394
9.1. Belezas e armadilhas da resiliência .....	395

9.2. A resiliência crítica/combativa .....	396
<b>Tercer concepto-fragmento: La resiliencia crítica/combativa.....</b>	<b>399</b>
Un concepto acorde con el mundo actual.....	400
Bellezas y trampas en la resiliencia .....	401
La resiliencia crítica/combativa .....	402
<b>Conclusões.....</b>	<b>405</b>
Sobre a complexidade inerente aos conceitos-fragmentos .....	405
Minha mochila de professora/investigadora .....	406
O reencontro com as colaboradoras .....	407
Dos sentidos tecidos na tese doutoral .....	409
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>411</b>





## INTRODUCCIÓN

Hace años, Jesús Martín-Barbero narró un pasaje curioso que le ha llevado a escribir el libro “*De los medios a las mediaciones*” (1987). El autor cuenta que durante uno de los primeros congresos sobre comunicación realizado en Lima (Perú), la gran mayoría de los ponentes tenían la mirada direccionada hacia las nuevas tecnologías y su capacidad de persuasión. Sin embargo, la conferencia de Barbero puso de relieve las “matrices populares de lo masivo” (Martín-Barbero, 1999), desplazando el foco de los medios a la gente que se relacionaba con ellos. Uno de los asistentes reaccionó cuestionando la desubicación de la temática abordada en relación con el resto de las ponencias. En aquel momento, Barbero dijo que su afición por lo popular traía consigo un homenaje secreto a su madre; una mujer que buscaba ayudar a los otros en un contexto de postguerra y que tenía la capacidad de reunir a personas para luchar por el derecho de vivir en mejores condiciones. Posteriormente, el autor vuelve a reflexionar sobre lo ocurrido y su contestación fue totalmente inusual para el contexto, sacando la siguiente conclusión.

Ha sido con el tiempo que he ido comprendiendo el sentido de esa respuesta en la línea en que Gramsci escribió: “Sólo investigamos de verdad lo que nos afecta”, y afectar viene de afecto. La relación de la investigación con mi madre residió en que ella sintetiza en mi memoria lo más rico y profundo de la cultura popular. (Martín-Barbero, 1999, p.04)

En el momento en que tomé conciencia del episodio vivido por Martín-Barbero, y del sentido que él le había dado, me sentí identificada. Las palabras de Gramsci también repercutieron en mi interior pues explicaban exactamente la relación que yo tenía con la investigación que comenzaba. Al día de hoy, finalizando este recorrido, no tengo dudas de la relevancia de ese afecto entre lo que he buscado comprender y mi yo docente/investigadora.

En todo caso, no diría que sólo investigamos de verdad lo que nos afecta, pero estoy segura de que investigamos con más potencia y compromiso las problemáticas que nos han afectado en cuanto protagonistas o copartícipes de los hechos que nos construyen como personas. Por eso, aunque la investigación presentada tenga sus inicios en el marco del doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, el camino que me lleva a indagar los discursos que gobiernan la docencia en Brasil comienza bastante antes. Tiene sus inicios con una joven brasileña que, con sólo catorce años, decide empezar los estudios que le introducirían en el mundo de la enseñanza.

## Desde el antes

Paulo Freire falleció el mismo año en que yo recibía el diploma que autorizaba a ejercer la profesión docente en Brasil, junto a otros cuarenta y dos chicos y chicas entre diecisiete y diecinueve años. En aquel entonces, la formación de los maestros para trabajar en educación infantil y primaria era proporcionada en cursos equivalentes al bachillerato español. Aunque todos conociéramos la figura de Freire y el peso que esta tenía, me atrevo a decir que la enseñanza oficialmente promovida en el Centro Específico de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio (CEFAM), dónde comenzamos nuestra labor como docentes, distaba de sus ideales.

Sin embargo, es curioso señalar que la pedagogía crítica defendida por Freire (1983, 1987, 1996, 1997) estuvo presente durante los cuatro años que duró el curso formativo. Su pensamiento se hacía notar en los entretiempos circunscritos a las asignaturas obligatorias, había mucho de Freire en las charlas desinteresadas con nuestros maestros, en las salidas extracurriculares y en las huelgas del profesorado (durante las cuales estuvimos presentes ante el Palacio del Gobierno exigiendo mayores sueldos y mejores condiciones de trabajo para nuestros maestros). Principalmente, había mucho de Freire en nuestras expectativas de lo que “era ser docente” y respecto a nuestro papel social en cuanto educadores. Paulo Freire falleció el 2 de mayo de 1997, pero su esencia siguió viva en las múltiples inquietudes de los futuros maestros que llenaban las aulas de nuestra institución.

En mi caso en particular, tuve algunos desencuentros con la profesión docente en mi período formativo y, con el diploma de magisterio en manos, opté por seguir una carrera universitaria casi opuesta a pedagogía. Hice el grado en comunicación social, con énfasis en publicidad y propaganda, mientras hacía prácticas remuneradas en un periódico de una ciudad vecina a la mía. A principios del año 2000 estaba terminado la carrera de publicidad y recibí un mensaje telefónico del ayuntamiento de mi ciudad; se me comunicaban que casi tres años después de haberme presentado a unas oposiciones había sido convocada para asumir una plaza permanente como maestra en la red de enseñanza municipal.

En medio de un remolino de dudas e incertidumbre acepté el puesto. En palabras de Carlos Marcelo García, asumí "el papel profesional reservado a los docentes" (2008, p.11) sin imaginar lo que estaba por venir. En los años siguientes, transité como maestra por educación infantil, primaria, secundaria y centro cívicos -en los dos últimos, como profesora de artes- con alumnos que iban de los doce a los ochenta años. Entre tanto, fui aprendiendo a ser una docente que cargaba consigo diferentes identidades que no convivían de manera fija ni pacífica.

Cuando llevaba casi dos años trabajando, el ayuntamiento publicó una convocatoria destinada a los docentes que no poseían el diploma de magisterio en nivel superior. Debido a una nueva ley de directrices y bases de la educación nacional brasileña (sancionada en 1996- la LDBN/96<sup>1</sup>), mi ciudad se comprometía a asumir los costos de nuestra formación para la docencia de infantil y primaria en un programa especial de la Universidad de São Paulo – USP<sup>2</sup>. En mi caso, como yo había cursado el magisterio en el bachillerato y mi formación superior era en un área diferente a la pedagógica, pude frecuentar las clases y tener acceso al diploma universitario en 2004.

Desde luego ese fue un proceso duro. Éramos cerca de ciento y cincuenta mujeres docentes que dábamos clases por la mañana y por la tarde, para luego asistir a un curso – mediante videoconferencia – durante la jornada nocturna. La formación se realizaba diariamente, de lunes a viernes, además de algunos sábados al mes por la mañana. Sin embargo, debo decir que fue una experiencia importante para mí. Todo el material producido especialmente para ese curso era muy interactivo; en las vacaciones escolares teníamos semanas presenciales donde participábamos de diversas actividades culturales en São Paulo y asistíamos a las clases directamente en la Facultad de Educación de la USP (FEUSP). Creo que este episodio marcó la reanudación de mi gusto por aprender a ser docente a través de lecturas y da inicio a la reactivación de la “curiosidad que me mueve “(Freire,1996) en el ámbito de la educación.

En 2006, cuando había terminado la formación académica ofrecida, ingresé una vez más a la universidad y decidí pagar por mis estudios superiores en la Facultad de Bellas Artes de una institución privada. Hoy, mirando este pasaje, reconozco que cursé la licenciatura en artes pues

---

<sup>1</sup> El cuarto bloque de la tesis problematiza los efectos de la ley en la formación docente.

<sup>2</sup> En el segundo bloque, en el apartado 4.2. Ensamblar el rigor y la generosidad, hay más referencias sobre el programa de formación superior citado.

quería disfrutar del *status* y de la libertad que tenían los profesores de esta disciplina, quería tener la posibilidad de moverme entre los distintos niveles de enseñanza trabajando con una temática que tuviera que ver con mi formación anterior.

Ese mismo año 2006 fui una de las invitadas a participar en la creación y organización de un proyecto para reconsiderar las prácticas de los maestros de infantil y estuve involucrada en la estructuración e implementación de dicho proyecto, aproximadamente durante cuatro meses<sup>3</sup>, intentando atender a las diversas temáticas relacionadas con el arte. Debido a las diferencias existentes entre mi perspectiva y la de otras colegas, decidí dejar el proyecto y volví a mis aularios. De esta experiencia surgieron diversos cuestionamientos sobre las huellas que deja la formación inicial y permanente en los sujetos docentes.

A raíz de las experiencias vividas en ese período, comencé a buscar formación e información para comprender, entre otras cosas, las narrativas de un malestar docente (Esteve, 1994) presente en mi historia de vida y en la de otras maestras con las que conecté mientras estuve en el proyecto. Además de empezar a leer directamente los autores citados en los documentos que dibujaban las propuestas de innovación, yo investigaba los sitios web de experiencias internacionales referentes con la ayuda del *Google traductor*. Es decir, no quería que alguien me contara lo que otros habían dicho o vivido, tenía el deseo de conocer las fuentes originales. Algo me llevaba a sospechar que la perspectiva cambiaría considerablemente si lo hacía.

Así que traté de buscar conocimientos tocando puertas muy diferentes, hasta que una de ellas se abrió. En una decisión por mantener viva la curiosidad que me mueve, preferí partir lejos. Decidí cruzar el Atlántico en busca de lugares que me permitiesen repensar la profesión docente desde una posición de intelectual intérprete y no de legislador (Bauman, 1997). Finalicé el grado superior en Bellas Artes en el año de 2009, en agosto de 2010 dejé mi plaza de maestra en Brasil y en septiembre del mismo año me vine a Barcelona para empezar el Máster “*Artes Visuales y Educación, un enfoque constructorista*”; donde, entre otras cosas, encontré un espacio que en

---

<sup>3</sup> El proyecto en cuestión se llamaba G.I.R.A.R., - Grupo de Interacción, Relación y Apoyo en la Red”. En una documentación del ayuntamiento enviada al Gobierno del Estado de São Paulo, lo describían como “proyecto de compromiso de los profesionales que actuaban en la Educación Infantil buscando revisar la identidad y calidad de su praxis”. Disponible en <http://www2.tce.sp.gov.br/arquivos/ensino/quadro/guaruja.pdf> Acceso en 20/02/18



todo momento me incitaba a revisar, cuestionar, repensar y replantear tanto las dudas como las certezas docentes que traía en mi equipaje.

El primer 15 de octubre- día de los maestros - que pasé lejos de Brasil, escribí una carta a mis ex compañeras de trabajo<sup>4</sup> contándoles un poco de mi nuevo contexto y reafirmando mi determinación por seguir en Barcelona. Les comenté sobre los primeros efectos de mis desplazamientos culturales y geográficos añadiendo que, quizás, podría quedarme más tiempo del previsto si tuviera la oportunidad de cursar el doctorado. Hoy entiendo que dicha carta no configuraba sólo un medio de comunicación con las maestras, sino que las palabras dichas hacían público mi compromiso para con la trayectoria formativa que acababa de iniciar. A pesar de las diferentes situaciones que vendrían por delante, tenía claro que iba a hacer lo necesario para no volver hacia atrás.

La formación que estaba conociendo no traía respuestas prontas, al contrario, generaba más y más dudas que clamaban por un proceso crítico de reflexión ¿por qué hago lo que hago?, ¿por qué pienso lo que pienso?, ¿cómo y dónde he aprendido a hacerlo? Ese autoexamen, como mirada hacia dentro de uno mismo, ha dado lugar, no de una manera precisamente fácil, a una perspectiva que busca reconocer los distintos lugares y tiempos que han servido para significarme como profesora.

Desde este supuesto, mi paso por el máster se convirtió en un estudio que intentaba identificar los espacios en los que se movían los discursos que colaboraban en la construcción de las narrativas sobre la profesión docente en Brasil y que, de algún modo, podían influenciar en la identidad de uno mismo, del grupo profesional al que se pertenece y en el imaginario de la sociedad. Concluí el máster presentando el trabajo final titulado “*Representaciones del rol docente y su identidad profesional en los medios de comunicación del contexto brasileño*”, y la

---

<sup>4</sup> Dicha correspondencia se produjo en el marco del máster. En el medio de las clases, Fernando Hernández invitó a los estudiantes a escribir una carta para un destinatario concreto contando un poco sobre los efectos de los desplazamiento geográficos y culturales en nuestro yo. En mi caso, se acercaba el día de los maestros en Brasil y pienso que no había un destinatario más apropiado.

<sup>5</sup> De acuerdo con el resumen presentado en el trabajo *la investigación examinaba el caso de estudio de la Revista Veja*, el mayor medio de comunicación de prensa semanal del escenario brasileño, analizando los reportajes publicados en los últimos cuatro años (2006-2010) por la revista y en los cuales se discutía directamente o indirectamente acerca de los profesionales docentes.

conclusión de dicho trabajo, relacionada con la respuesta del tribunal académico que lo evaluó, resultó en otras maneras de entender la constitución de la identidad profesional docente. Más allá de tejer una reflexión solitaria acerca de cómo yo he llegado a ser la docente que soy, el proceso me permitió preguntarme y seguir preguntado sobre cómo nosotros, que ejercemos el magisterio, nos hemos hecho y continuamos haciéndonos docentes hoy en día.

## Panorámicas

La experiencia llevada a cabo en el máster me permitió comprender los discursos acerca de la figura docente como prácticas que (con)forman a los sujetos de los que hablan (Foucault, 1970). Desde esta posición – y sin perder de vista mi experiencia personal como enseñante –, me he dado cuenta de que además de los titulares ofertados en los periódicos de interés general había un “mundo” de prácticas discursivas co-formadoras de esas identidades. Concordando con las posiciones que observan la identidad profesional docente como un proceso de negociación constante entre el sujeto y los referentes presentes en su contexto sociocultural, empecé a cuestionar las representaciones de la docencia presentes en los discursos direccionados a los maestros. Debido a esto, el detonante de la investigación llevada a cabo en el doctorado fue la pregunta ¿cómo los discursos producidos para los docentes en Brasil nos enseñan a ser maestros(as)?

El camino transitado hasta conocer parte de esas enseñanzas pasó por diferentes fases, contando con la contribución del director de tesis, de los evaluadores externos, los compañeros del doctorado y los investigadores brasileños con los cuales tuve la oportunidad de intercambiar dudas y de los que recibí aportaciones. Toda esa trayectoria, inscrita en la tesis, esta subdividida en cinco bloques portadores de los capítulos que explicaré a continuación.

Aunque esta no se trate de una investigación lineal, es decir, una investigación que mantiene el tradicional paso a paso - problema, enfoques, evidencias, análisis e interpretaciones -, intento atender a esa linealidad a la hora de ordenar la narrativa presentada. Resulta que esa linealidad va con mi personalidad; aprecio mucho los investigadores que son capaces de pensar una

investigación desde otras lógicas y me gustaría desarrollar esa habilidad, pero de momento, esa racionalidad lineal es el marco desde el cual me siento más cómoda.

No obstante, el reciente descubrimiento de lo afectivo como dimensión importante dentro de la tesis, se hace notar. El afecto no ha cambiado mis preguntas iniciales y no produce un “giro perturbador” como lo vivido por Sara Carrasco Segovia (Carrasco, 2017), pero diría que considerar los afectos me ayudó a expandir el alcance de mis preguntas posibilitando el acceso a lugares que inicialmente no estaban contemplados en la investigación.

Dicho esto, observo que los dos primeros bloques, portadores del marco teórico, metodológico y de las decisiones que sostienen el trabajo desarrollado en portugués (lengua principal), están impregnados por el afecto como fuerza que potencia la curiosidad, que me mueve y mueve la tesis. Ambos bloques recibieron el nombre que me pareció más adecuado, según las perspectivas desde las cuales fui aprendiendo a investigar.

Por otro lado, los tres bloques siguientes donde se encuentran el análisis, las interpretaciones y sus despliegues, reciben inicialmente el nombre de la temática desde dónde se parte para conocer las miradas que enseñan a “ser docente” en Brasil. Sin embargo, finalizan con la emersión de los conceptos-fragmentos responsables de nombrar lo que no está explícito en las realidades que he podido comprender a través de la tesis.

### **Primera parte – Municionar la curiosidad**

El primer capítulo de esta primera parte se inicia con el repaso de otras investigaciones que han abordado el “ser” y “hacerse” docente, conformando así el estado de la cuestión. Entre las investigaciones citadas, se encuentra un documento de especial relevancia escrito por Beijgaard, Meijer y Verloop (2004). Aquí he encontrado la laguna por la cual he intentado avanzar. Según estos autores, todavía carecemos de investigaciones centradas en los contextos que influyen en los procesos de constitución de las identidades docentes, por ello, el problema de la tesis se centra en cómo nos enseñan a ser maestros de infantil y primaria en Brasil, partiendo de los discursos plasmados en las revistas direccionadas a los profesores.

De aquí que el segundo capítulo esté destinado a las tres revistas pedagógicas escogidas como fuente del *corpus* de la tesis. Después de un breve resumen acerca de las publicaciones y del programa gubernamental que ha subvencionado la distribución de los títulos en todas las escuelas públicas de Brasil, nos adentramos en el tercer capítulo comprendido como el corazón onto-metodológico de la investigación. Quizás, éste sea el más denso.

En el trato de explicar y fundamentar las elecciones pasionales y razonables (Fabbri,2000) que hacen la tesis posible. La teoría y la metodología devienen como inseparables. Por un lado, los principios presentados por los autores entran a configurar el dispositivo de análisis y, por otro, esos mismos principios acaban influyendo en mi manera de concebir la investigación y relacionarme con los sujetos, textos y contextos que, en cierto modo, están involucrados en la misma. Las maestras colaboradoras, el director de tesis y mi "yo docente" se convierten en ejes destacados del proceso que he decidido visibilizar en la segunda parte (o bloque) de la tesis.

La semiótica social como metodología de base y lo afectivo como perspectiva anexada en pleno desarrollo de la tesis, son las dos dimensiones más explicadas en esa primera parte. Tal vez, "explicar" no sea la palabra adecuada, pero en estos momentos sigue siendo la palabra que más utilizo para referirme a ello. La genealogía de la vertiente semiótica mencionada y el repaso del giro afectivo son temas ineludibles para situar al lector dentro del trabajo presentado. También están presentes el interaccionismo interpretativo, la autoetnografía y la reflexividad, no obstante, les dedico un espacio más limitado.

## **Segunda Parte- La investigación diáfana**

A medida que observo en el texto introductorio los cuatro capítulos que conforman esa parte, la investigación diáfana se convierte en la materialización de una ética del deseo (Gallego, 2012) en la cual me reconozco responsable de mis decisiones. Proporcionada por la consciencia desarrollada con la ayuda de las perspectivas teóricas y metodológicas que pude conocer, dicha ética me animó a realizar un intento por mostrar la cocina de la tesis al lector.

La constitución del corpus extraído de las revistas pedagógicas, la elección de las maestras que colaboran en el grupo de discusión a partir de las imágenes que componen el corpus y las

aportaciones de los sujetos que brindaron miradas críticas sobre el trabajo, configuran el centro de los dos primeros capítulos. Inicialmente, esos dos capítulos debían ser de carácter estructural, compuestos por apartados que enseñasen las decisiones tomadas en base a un conjunto de supuestos académicos que, sirviendo de soporte para su constitución, también serían el medio que harían “válidas” las elecciones que tomé. Sin embargo, mi progresivo acercamiento a marcos teóricos que consideran la investigación como un proceso que involucra la subjetividad del investigador, cambió el proyecto inicial.

El <<paso a paso>> de carácter estructural sigue presente, pero no está ahí para validar mis elecciones sino para mostrar las lógicas que me ayudaron a ordenar mi trabajo en los momentos en que lo necesité. Esto va acompañado de otros textos que hacen visibles algunos eventos que ocurrieron mientras investigaba y que reverberaron en mi manera de hacer investigación y, por supuesto, de pensar mi hacer. Como también explico al inicio de la segunda parte, escogí exponer algunos fragmentos de mi proceso de reflexividad, junto a sus elementos desencadenantes con la ayuda de la auto etnografía y sus diversas formas de escritura.

De este modo, el primer capítulo enseña los detalles del proceso de elección de las imágenes realizado en el mismo espacio académico donde frecuenté una formación de nivel universitario destinada a las maestras de educación pública. El efecto que significó el regreso a esos lugares en los que habité como alumna-profesora, se evidencia en el relato que va mostrando la elección de cada una de las tres temáticas exploradas en la investigación: malestar docente, centralidad docente y el día de los maestros.

El segundo capítulo trata de compartir los aturdimientos surgidos al momento de re-incluir en el trabajo el diálogo con la dimensión del reconocimiento, es decir, volver a considerar las voces de las maestras que lidian con las representaciones de la docencia cotidianamente. Además de las cuestiones prácticas y éticas, narro los afectos y efectos del trabajo con las docentes sobre mí y sobre la manera de representar sus voces en la investigación. También están presentes las consideraciones sobre el papel de los otros sujetos entendidos como interlocutores del proceso, en especial, el director de mi tesis, al cual concibo como un sujeto catalizador de lo que ocurría mientras investigaba.

El tercer capítulo está dedicado a la reflexión sobre el proceso de escritura del trabajo. La escritura académica basada en el rigor generoso es la materialización de los compromisos que asumo al reconocirme docente/investigadora en medio de la investigación. De ahí la configuración de un capítulo reflexivo en el cual expongo las razones y pasiones que me llevan a pensar en este tipo de escritura. La explicación sobre el cambio de lengua en las tres partes siguientes de la tesis y la reflexión sobre los textos académicos que supuestamente son escritos para los maestros y maestras de las escuelas públicas, también son abordados en dicho capítulo.

Finalmente, el cuarto capítulo expone los elementos que hacen de los tres conceptos-fragmentos, situados en la conclusión de las tres partes analítico-interpretativas, el punto en el que doy por finalizada (momentáneamente) mi tarea como investigadora. Básicamente, expongo los referentes que me han llevado a pensar esos conceptos como nuevos fragmentos que entrarán a formar parte del mundo que decidí investigar. Por ello, considero que los tres conceptos-fragmentos generados son la aportación principal de este estudio para el campo de investigación sobre la constitución de las identidades docentes.

### **Tercera parte - El malestar docente**

Este bloque comienza con una pequeña revisión de la literatura en torno al concepto de "malestar", para después explorar dos imágenes obtenidas de las revistas pedagógicas. Después de un recorrido semiótico por las imágenes y por las huellas dejadas por la *producción discursiva*, pasamos a los despliegues de los sentidos en la dimensión del *reconocimiento*. Entre mi experiencia docente y la percepción de las colaboradoras, acabo comprendiendo los factores desencadenantes del malestar como parte normalizada en la profesión.

Las observaciones de las maestras colaboradoras, constituidas a partir del contacto con las imágenes, funcionan como puntos de expansión para los análisis socio-semióticos realizados, de ahí que dichos enunciados compongan una mezcla que pretende visibilizar el relato de las docentes. Mientras leía y releía sus palabras, me di cuenta de que los tramos más significativos debían destacar visualmente a través de lo que he denominado "evocaciones". Aunque los fragmentos transcritos fuesen parte del cuerpo de la tesis, había siempre una frase que sobresalía y quedaba resonando entre todas; son éstas las que dan origen a las imágenes evocadoras.

En esta tercera parte, además de una evocación plasmada con mi *epifanía revivida*<sup>6</sup> (Denzin 2001,2009), hay otras dos. Una trae inscrito el proceso reflexivo de Cristina, donde ella percibe que las posiciones de víctima o responsable por los problemas en los sistemas de enseñanza conducen a la pérdida de la "voz docente". Y la otra, que desvela la "formación permanente informal", es decir, aquella que se realiza entre las puertas de los pasillos escolares en virtud de la colonización del tiempo de los profesores (Hargreaves,1996).

Por todo esto, después de visitar los escritos de Judith Butler (2006) y Isabell Lorey (2016), llego a proponer que los análisis e interpretaciones realizadas hablan de una **normalización de lo precario** en la cotidianidad de los maestros brasileños. Con este **primer concepto-fragmento**, intento revelar que en los discursos hay una precariedad que, siendo natural, colabora con el "sentirse muy poca cosa" de un maestro, aceptando que otros hablen de su profesión.

#### Cuarta parte – La centralidad docente

Inicialmente, el cuarto bloque de la tesis había sido planteado como un acercamiento a los discursos sobre formación docente, sin embargo, con el desarrollo de los análisis socio semióticos y su puesta en relación con los fragmentos retirados de la discusión con el grupo, el punto de partida se ha desplazado considerablemente. He pasado a comprender que las imágenes y las conversaciones con las colaboradoras no hablaban de la formación docente, sino de los efectos de la centralidad docente en esa formación. Los trayectos analíticos realizados "sobre" y "a partir de" dos imágenes obtenidas de las revistas *Nova Escola* y *Pátio Educação Infantil*, ayudan a comprender cómo el discurso de la calidad educativa y el énfasis dado a la figura del formador agregan capas de sentido a la docencia aprendida y enseñada. Esos sentidos, a su vez, dejan *huellas* en cuatro instancias que son problematizadas en los capítulos nombrados como **ecos**.

El primer *eco* explora el discurso del déficit permanente en la formación docente, donde los maestros nunca llegan a ser mirados como profesionales competentes en virtud de las faltas atribuidas a su educación. El segundo *eco* habla de los mercados de formación y de los productos

---

<sup>6</sup> El malestar docente, vivido en primera persona, origina una narrativa que cruza lo personal y lo político en la página 190.

educacionales que surgen a partir del déficit, sin embargo, los *ecos* tercero y cuarto provienen de los relatos de las colaboradoras; ellas me permiten pensar en los efectos de esos discursos en la vida docente. Así, el tercer eco comienza observando las distancias que el discurso del déficit establece entre los coordinadores pedagógicos y los profesores, para después, contemplar una relación entre esos actores basada en la *parceria* (camaradería), palabra muy conocida en la lengua portuguesa. El cuarto y último eco, portador del episodio donde las colaboradoras reaccionan frente a mi postura de moderadora que intenta colonizar el grupo, es lo que me hace repensar qué tipo de investigadora me gustaría ser y despierta una sospecha sobre los efectos de la oposición teoría- práctica, recurrente en los discursos de formación.

El **segundo concepto-fragmento**, desdoblado de los tránsitos por la centralidad docente, es la *parálisis ontopedagógica*; una parálisis en la que estamos convocados a ser y proceder de acuerdo con pautas sociopolíticas preestablecidas por aquellos que gobiernan. El estado de paresia ontopedagógica es siempre parcial y nunca completo. En la parálisis ontopedagógica seguimos siendo y haciendo, pero nuestros movimientos están regulados por aquellos que alternan entre sí, el poder de decidir sobre las pautas de la profesión.

#### Quinta parte – El día de los maestros

Inicialmente, las portadas que conforman los últimos análisis e interpretaciones parecían apuntar a los cambios y permanencias en los modos de concebir la docencia, sin embargo, un relieve en los cánones afectivo-discursivos ha denunciado el trabajo emocional imbricado en las imágenes. De ahí que el quinto y último bloque de la tesis comience con la revisión del día de los maestros como una ocasión de celebración. En un primer momento, trato de contextualizar la fecha que no es sincrónica en los calendarios mundiales y, en un segundo momento, busco explicitar mi interés por abordar los discursos constituidos a partir de dicha festividad.

Considerar “el día del profesor” como punto de partida de esta última parte de la tesis, configura también una estrategia para abordar las cuestiones afectivas y discursivas enredadas en la constitución de las identidades docentes. He pasado de preocuparme de la celebración del afecto en los análisis a pensar a partir de los afectos en las celebraciones, es decir, tanto las portadas



como los fragmentos de las conversaciones con las docentes colaboradoras han pasado a ser vistos como parte de un complejo ensamblaje afectivo-discursivo.

Luego, las portadas son analizadas separadamente formando de este modo tres subsecciones. Cada subsección inicia con un pequeño repaso de los acontecimientos sociopolíticos más significativos en los tres períodos. Seguidamente, la indagación socio semiótica permite la constitución de una cronología que intenta evidenciar las “continuidades, retrocesos y avances provisionales” (Tardif, 2013, p. 20) en la manera en cómo concebimos y lidiamos con la docencia en los ensamblajes de “ortodoxias afectivo-discursivas” (Wetherell, McCreanor, McConville, Barnes y Le Grice, 2015).

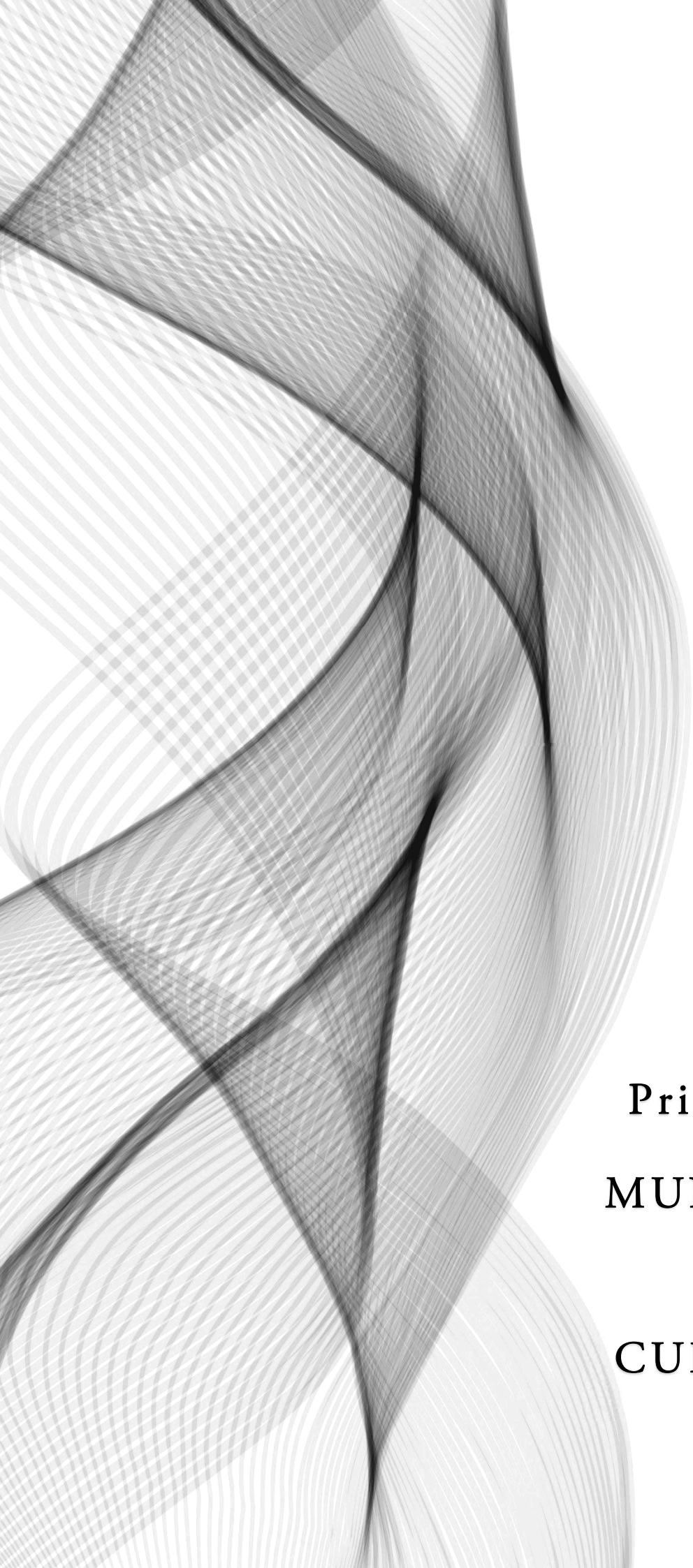
El recorrido comienza en 2002 con la imagen de una niña regalando una manzana a los maestros, pasa luego por 2010 con un prototipo de docente futurista y finaliza en 2017 celebrando el coraje como afecto magisterial. La vocación no explica por sí sola la insistencia del profesor que enseña envuelto por la *normalización del precario*, y tampoco, la convocatoria para formar parte de la docencia del futuro proporciona los ánimos necesarios para trabajar en un contexto amplificador de la *parálisis ontopedagógica*. Sin embargo, el coraje, como dimensión socialmente valorada, pasa a ser parte de los itinerarios que enseñan (a veteranos y a novatos) lo que es ser maestro.

Después de una primera aproximación a la “docencia celebrada”, llega el momento de observar cómo esas mismas visualidades desencadenan diálogos, y cómo las imágenes y los diálogos del grupo me hacen recordar mi relación con la profesión. Todo esto da origen a tres capítulos que he decidido nombrar “lapsos de la profesión docente”. La palabra *lapso* tiene dos acepciones básicas, puede especificar un intervalo de tiempo entre dos eventos o hacer referencia a un fallo de la atención humana conocida como “lapsus de memoria”. Por eso, los lapsos pueden ser comprendidos como espacios-tiempo postergados (no forman parte de los eventos conmemorados), pero suceden mientras celebramos la docencia plasmada en imágenes y en los modos ejemplares de ver y vivir la profesión.

Los testimonios sobre las primeras elecciones profesionales de las colaboradoras y un gusto por la profesión que sucede cuando ya somos profesores, configura el primer lapso. El desencuentro

con un "llamado interno" (Pérez Rubio, 1995) y la idea seguir deseando ser docentes cuando ya estamos enseñando, pone en duda la primacía del magisterio como camino estrictamente vocacional. El segundo lapso emerge con el relato de Mónica, una colaboradora que intervenía en la conversación pocas veces, pero con apuntes precisos. En esa ocasión, Mónica insistió en observar los efectos de un prototipo de docencia validada en los discursos frente a su experiencia como profesora de escuelas públicas periféricas. Como tercer y último lapso, incluyo un fragmento importante en virtud de los significados otorgados por Rosa; la colaboradora ocupó las palabras del poeta Thiago de Mello para explicar los sentidos que encuentra al examinar su trayectoria como profesora.

Concluido este recorrido, observo con más claridad las celebraciones y olvidos de la docencia brasileña hablando de una gama de efectos de los afectos en lo cotidiano de los profesores. Aunque lo afectivo impregne el mundo, y por supuesto todos los apartados de esta tesis, una mirada más atenta a su presencia me ha permitido atreverme con un concepto que casi es un contra-concepto en relación con los anteriores. Finalmente, el **tercer concepto** es la ***resiliencia crítica/combativa*** grafiada con la barra diagonal (*slash*). Si la barra significa la pertenencia e interacción de los términos (Mae Barbosa, 2006), escojo emplearla como parte del nuevo concepto-fragmento indicando que la crítica sin el movimiento suministrado por el combate pierde su fuerza de cambio.



Primera Parte  
MUNICIONAR  
LA  
CURIOSIDAD



Recuerdo que, al llegar a Barcelona para cursar el máster, me encontré con una infinidad de nombres que no solía escuchar en los contextos de formación en Brasil. Además de que todo el aparato teórico fuese totalmente desconocido para mí, dudaba si el nuevo idioma se estaría interponiendo entre yo y los textos que me iban presentando. Sin embargo, con la ayuda de mis compañeros fui acostumbándome a los sonidos y sentidos suscitados en las frases en castellano y los teóricos evocados en cada sesión.

Uno de los textos que ha devenido más importante en mi trayectoria fue uno del teórico español Tomás Ibáñez. Lo leí no más aterrizar en Barcelona con la compañía generosa de Isabel Sánchez, colega de máster que pacientemente me ayudó con las expresiones idiomáticas entonces incomprensibles para mí. Ibáñez empleaba la pregunta “¿cómo se puede no ser construccionista hoy en día?” con el fin de titular de manera provocativa su texto. En él, dejaba clara su posición crítica frente a una postura positivista de investigación y señalaba el construccionismo como una perspectiva alternativa a los grandes relatos hegemónicos, advirtiéndonos de los riesgos presentes en seguirlo y de las dificultades inherentes a su elección,

Lo que de verdad es asombroso no es que se pueda no ser constructivista o construccionista hoy en día, sino que algunos seamos constructivistas. Todo predispone a no serlo, y quienes no son constructivistas lo tienen en realidad muy fácil. [...] Abandonar la creencia de que el conocimiento válido, o adecuado, es adecuado precisamente porque representa correctamente aquello sobre lo cual versa, es un paso obligado para desembocar sobre una perspectiva construccionista. (Ibáñez, 2001, pp.249-262)

Posteriormente tuve acceso al libro *Municiones para disidentes*, en el cual el texto citado figuraba como un capítulo de conclusión y donde Ibáñez defendía una postura relativista frente a las verdades absolutas de la era moderna. El nombre escogido para su obra me pareció muy sugerente, de ahí que “municionar” sea el verbo empleado para titular el primer bloque de la tesis.

Si municionar significa “proveer y abastecer de municiones”<sup>7</sup>, creo que es la palabra que buscaba para explicar cómo he fortalecido la curiosidad que ahora mismo me mueve para entender el cómo se enseña a ser profesor. Desde una mirada freireana, diría que las perspectivas teóricas presentadas a continuación han municionado mi “curiosidad ingenua” haciéndola “curiosidad

---

<sup>7</sup> Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=municionar> Acceso en 20/03/18.

epistémica”. En este sentido, municionar la curiosidad es dotarla de elementos que puedan aumentar su potencia y promover su evolución crítica.

Paulo Freire insiste en que la curiosidad ingenua se hace epistémica en el encuentro con los métodos rigurosos, necesarios para llegar a conocer el objeto de manera consciente y condicionada con nuestras creencias de investigación.

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. (Freire, 2004, p.34)

Es importante observar que Freire no crea una jerarquía entre las curiosidades, sino que observa el rigor metodológico como elemento que hace aun más profunda la experiencia de conocer. Los conceptos de "curiosidad ingenua" y "curiosidad epistémica", acuñados por Freire y constantemente citados en sus obras, me ayudaron a pensar acerca de mi recorrido en el máster y en el doctorado; coadyuvaron en mis planteamientos sobre el rol de la investigación que estaba realizando y sobre la investigadora que quiero llegar a ser.

## 1. Los cimientos socio-construccionistas

La construcción del estudio que culmina en la materialización de esta tesis doctoral demandó la articulación y conversación constante entre diferentes teorías. Ellas vinieron a dar forma al proyecto que empezó a tomar cuerpo a finales de 2012 y, por ende, participan en los sentidos discutidos y producidos. Desde mis saberes como hija de un trabajador de la construcción, comparo la constitución de la investigación con la edificación de una casa; una casa debe ser construida sobre buenos cimientos y sobre todo requiere buenos pilares que soporten el peso de toda su estructura. Así mismo lo es con la investigación, no es posible construir una tesis sobre un solo pilar y tampoco se puede tener pilares resistentes si no disponemos de una buena base de sustentación.

En mi caso, la base de sustentación (el cimiento de la casa) viene del paradigma socio-construccionista (Berger y Luckmann, 1967, Gergen, 1999, Gergen y Gergen, 2011) y los pilares son las teorías que me ayudan a explicar, interpretar y dar sentido a lo que he conocido y apoyan esa perspectiva. Si “los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima” (Guba y Lincoln, 2002, p.121), los cimientos socio-construccionistas me han supuesto, entre otras cosas, rechazar el mito de una verdad única y “abrir mis ojos” para construir otras posibilidades de historias alternativas a aquellas que siempre nos han contado y que muchas veces he reproducido como verdad absoluta desde mi posición de profesora.

Walter Barnett Pearce (1994) enumera cinco ideas básicas sobre la perspectiva construccionista social, que me han servido de introducción a esa manera de ver el mundo y que tiene sus inicios oficiales en Peter Berger y Thomas Luckmann (1967). Las ideas de Barnett Pearce, aunque iniciales, ofrecen un resumen de los pensamientos involucrados en el paradigma que mueve la revolución teórica y práctica construccionista referenciada en Gergen y Gergen (2011).

En primer lugar, Pearce compara el mundo social con una red de actividades infinitas. El autor observa que estas actividades son juegos que empiezan sin la necesidad de nuestra presencia, pero, en determinado momento, nos apuntamos a ellos interaccionando con otros jugadores.

Nacemos y nos incluimos en pautas de interacción social semejantes a juegos que nosotros no hemos iniciado. Los escuchamos, comenzamos a sentirnos poderosamente involucrados, aprovechamos la oportunidad de participar, y al fin partimos, pero las conversaciones siguen. Creo que esa es la sustancia del mundo social. (Barnett Pearce, 1994, p.263)

La idea de que, como seres humanos, tenemos una capacidad o predisposición de participar de diferentes juegos buscando siempre nuestro lugar en ellos, constituye su segunda observación.

Hallamos nuestra identidad como seres humanos, como personas, de acuerdo con los lugares que encontramos en estos juegos que se superponen. Llegamos a adquirir los valores que tenemos, el conocimiento que tenemos y el sentimiento de poder que tenemos a medida que encontramos nuestro lugar en estos juegos y nos desplazamos por ellos. (Barnett Pearce, 1994, pp.273-274)

La tercera idea de Barnett Pearce es muy interesante puesto que habla de la existencia de reglas para la participación en esos juegos. Antes de que entrásemos a jugar ya había unas pautas preestablecidas garantizando el “correcto” desarrollo del juego; cuando entramos a jugar en el partido vamos conociendo esas pautas para movernos con éxito en diferentes situaciones. Sin embargo, el autor también reconoce que las reglas no son inmutables, ellas son pasibles de ser cambiadas de acuerdo con los contextos y personas involucradas en cada situación.

Nuestra primera tarea es averiguar cómo actuar, cómo proseguir, qué esperar de los demás. Si yo hago tal cosa, ¿de qué manera me responderán? Su respuesta, ¿me permitirá hacer lo que quiero? Estamos inmersos en un proceso en curso, cuyos parámetros no están precisamente definidos y que no actúa a la manera digital, en la que cada unidad sigue a otra y a otra. (1994, p.274)

Ahora, el cuarto supuesto nos advierte que si tenemos curiosidad para entender cómo se dan esos juegos, no debemos fijarnos en los juegos en sí mismos sino más bien en las maneras de producirlos, hacerlos e incluso deshacerlos en la vida cotidiana.

Lo que existe no son los juegos mismos ni, por cierto, las reglas del juego; la sustancia de nuestros mundos sociales está compuesta por nuestro producir y nuestro hacer. Sugiero que para comprender el mundo social apliquemos la siguiente estrategia: que tomemos la clase, raza, género, sistema económico, pobreza, política, violencia, etc., y en vez de preguntarnos “¿cómo es posible?” nos preguntemos “¿cómo se produjo?” y “¿cómo continúa reproduciéndose en las prácticas de los individuos?” (p.275)

La quinta y última premisa tiene algo que ver con la segunda y, para mí, nos aproxima al pensamiento de las identidades múltiples<sup>8</sup>. Nunca jugamos a un único juego, siempre

---

<sup>8</sup> A pesar de que los teóricos hablen de identidad en singular, la idea de identidades múltiples, comprendida como las diferentes facetas que conforman un sujeto, me ayudó a percibir la identidad docente como parte de un proceso más amplio y siempre relacional. Además, pensar que todos somos seres complejos y compuestos de diferentes identidades que coexisten, contribuyó para la constitución de un diálogo horizontal y proficuo entre la maestra y la investigadora que forman parte de mí. Sobre eso, el lector encontrará más referencias en la segunda parte, apartado 1.1.



participamos de diversos juegos, “yo soy simultáneamente el hijo de mis padres, el hermano de mi hermana, el profesor de mis alumnos, el colega de mis colegas y un empleado de mi universidad, y lo que hago en un momento cualquiera forma parte de muchos juegos” (Barnett Pearce, 1994, p.275). Dicho esto, subrayo que en la vida nos movemos por diferentes espacios que, a la postre, generan complejidad en nuestras “*maneiras e modos de ser*” (Hernández, 2007, p.31). Las referencias disponibles en esos espacios entran a participar de nuestra identidad que, a su vez, no es un resultado fijo de las conversaciones que logramos.

Desde una mirada construccionista comprendemos que los sujetos constituyen su identidad en relación con los otros. Es muy importante decir que “los otros” es una expresión que empleo en un sentido amplio, no nos relacionamos solamente con personas humanas, sino que interaccionamos con toda clase de cosas vivientes, no humanas, materiales, y/o trayectorias que van siendo dotadas de significaciones. Según Vivien Burr,

Nuestra identidad se construye a partir de los discursos culturalmente disponibles para nosotros, y que utilizamos en nuestras comunicaciones con otras personas. La identidad de una persona se logra por medio de un sutil entretrejido de muchos hilos diferentes a partir de los discursos disponibles culturalmente” (2003, p. 106, traducción mía)

Tomar esta comprensión como punto de partida conlleva que prestemos especial atención a las prácticas discursivas como dimensión crucial de las identidades, conforme con lo que señala Iñiguez, “las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotras/os mismas/os. De entre las prácticas sociales, las más importantes son las discursivas” (Iñiguez,2003, p.07). Aunque al día de hoy añadiría que las prácticas afectivo-discursivas (Wetherell, 2012,2013, 2014) también juegan un papel primordial, observo que esas prácticas no paran de suceder en los espacios dónde encontramos las referencias que, en un momento dado, entran a participar de aquello que somos. Como sea, regreso al pensamiento de Burr destacando que,

para cada uno de nosotros, entonces, una multitud de discursos está constantemente trabajando construyendo y produciendo nuestra identidad. Nuestra identidad, por lo tanto, no se origina en el interior de la persona, sino en el ámbito social, un ámbito en el que las personas se sumergen en un mar de lenguaje y otros signos, un mar que es invisible para nosotros porque es el medio mismo de nuestra existencia como seres sociales. (2003, p.109, traducción mía).

Aunque prefieran pensar en la noción de *posicionamiento* antes de referirse a identidad, Bronwyn Davies y Rom Harré (2007) también delinean una persona que se constituye en el

mundo y en relación con él. Taylor, Bougie y Caouette (2003) recurren a Harré y Van Langenhove(1999) para afirmar que “en su nivel más general, la teoría del posicionamiento necesita ser entendida dentro de una perspectiva construccionista social”(p.204, traducción mía).

Cuando Davies y Harré dicen que “un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participa” (2007, p.244), abren camino a pensar en diferentes identidades que están en constante devenir.

De este modo, uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante que depende de las posiciones disponibles entre las prácticas discursivas propias y ajenas; en esas prácticas se encuentran las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las de otros. (Davies y Harré, 2007, pp.244 -245).

Si en una misma práctica discursiva el individuo es invitado a hablar y ser hablado, posicionarse y ser posicionado, las identidades van siendo forjadas durante las experiencias que constituyen los sujetos que están en constante cambio. Por eso, hablar de identidad o identidades es siempre hablar de complejidad, es pensar que las interacciones dejan huellas, no siempre perceptibles, en la formación de nuestros yoes.

Si nos acercamos a la idea de identidad desde la perspectiva de los estudios culturales, veremos que las discusiones post-estructuralistas erigidas alrededor de “la noción de una identidad integral, originaria y unificada” (Hall, 2003, p.13,) han sido responsables por el movimiento que generó un cambio en el concepto. La comprensión que Stuart Hall desarrolla a partir de ahí, entendiendo la identidad como “punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades” (2003, p.20) me ayudó a pensar en las identidades docentes como dimensión de ensamblajes y conexiones.

Aunque muchos autores han planteado abandonar el concepto de identidad en virtud de la carga de sentidos históricamente connotados, el sociólogo François Dubet (1989) es uno de los partidarios de seguir empleando el concepto siempre que tengamos la preocupación de enseñar la perspectiva que tomamos. En mi caso específico, creo adecuado seguir utilizándolo puesto que hablar de identidad en el ámbito de la formación docente enmarca todo un campo de saber

que aparece con fuerza en la investigación educativa a finales de los años ochenta. Es del campo dedicado a identidad profesional docente que emergen mis preguntas de investigación.

### **1.1. La(s) identidad(es) docente(s) como proceso(s) de negociación permanente**

Muchas son las investigaciones que han tratado y siguen tratando sobre la formación del profesorado, incluso antes de que los profesores fuesen redescubiertos y posicionados como elementos centrales en los discursos de una educación pública de calidad para todos. «El maestro» y su proceso de ser y hacerse docente, así como los elementos relacionados con esto, despuntaron como objetos de gran interés para la investigación educativa engendrada en la postmodernidad. En mis primeros acercamientos a la bibliografía que encontré disponible (Esteve, 1994; Pérez Gomes, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Hargreaves, 1996; entre otros), percibí, básicamente, que las investigaciones venidas a la luz a partir de los años ochenta, aunque no compartiesen el mismo paradigma teórico, tenían ciertas similitudes pues:

1. Ofrecían apuntes que contextualizaban históricamente la función del profesorado;
2. Abordaban una crisis producida en la identidad magisterial en función de los cambios socioeducativos; y
3. Planteaban la necesidad de repensar la enseñanza y revisar los modelos de formación docente provenientes de una cultura moderna.

En otras palabras, los estudios revisados intentaban dar respuesta a las cuestiones que circundaban la enseñanza y los enseñantes con la llegada de la post-modernidad. Avanzando un poco más en ese terreno, pude averiguar la intensificación del interés en las identidades profesionales docentes y las temáticas relacionadas con su constitución. Los estudios que empezaron a finales de la década de ochenta y han crecido en los noventa en virtud de la “crisis de la profesión docente” (Bolívar 2006; Sacristán, 2008) y siguen desarrollándose hasta el día de hoy (Imbernón,1994; Nóvoa, 1995, 1999, 2001; Gatti,1996; Cattonar, 2001; Gee, 2001; Law, 2001; Sachs, 2001; Day,2006; Galindo, 2004; Bolívar, Cruz y Ruiz, 2005; Lessard y Tardif,2005; Esteve, 2006; Lang, 2006 ; Flores y Day, 2006; Vaillant, 2009; Flores,2010; Cardoso,2010; Tezanos, 2012; Sancho Gil, Correa Gorospe, Giró Gràcia y Fraga, 2014; Flores, 2015; Catón y Tardif, 2018).

La noción de identidad como una negociación continua y permanente entre cómo el individuo se reconoce y cómo es reconocido por los demás, transita por la mayoría de los estudios. Desde esa idea concebida a partir de marcos construccionistas, dónde las identidades no son fijas ni tampoco inmutables, las relaciones y la transitoriedad pasan a ser premisas iniciales para la comprensión de las identidades magisteriales.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional [Huberman et al., 1989]. La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. (Vaillant, 2009, p.31)

Según lo observado por diversos autores, la noción revisada desde el paradigma construccionista o post-modernista, como lo nombra Edwards (1997) citado en Beijaard, Meijer y Verloop (2004), es el punto de partida de las investigaciones sobre la formación de la identidad del profesorado. Tanto en los estudios de la década de los ochenta (Lessard, 1986; Popkewitz, 1988) como en los estudios más actuales, la relación entre lo personal y lo social son el principio que da lugar a la inclusión de la docencia como parte de nuestro ser. Bolívar, Cruz y Ruiz explican ese eje consensual de la siguiente forma:

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que, en principio, configuran este macro concepto. En general, se comparte que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. (Bolívar, Cruz y Ruiz, 2005)

También fue de las manos de Bolívar, Cruz y Ruiz que he llegado a conocer un estudio que alcanzó cierta notoriedad entre los investigadores educativos. En él, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) revisan veinte y dos estudios sobre la identidad profesional docente y construyen un sólido estado de la cuestión que, a menudo, es citado como referencia por los académicos que se aventuran en el área de las identidades profesionales docentes o temáticas cercanas (Bolívar,

Cruz y Ruiz, 2005; Marcelo García, 2009; Sancho, Hernández, Larraín y Montané, 2012; Ávalos y Sotomayor, 2012; Tezanos, 2012; Flores, 2015; entre otros).

Dichos autores holandeses subdividen las investigaciones analizadas en tres categorías (1. estudios centrados en la formación de las identidades profesionales de los docentes; 2. estudios centrados en las características de esas identidades; y 3. estudios que narran la influencia del contexto en la manera como son constituidas) para intentar dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Qué características son esenciales para la investigación sobre la identidad profesional de los docentes? ¿Cómo se puede caracterizar la investigación actual sobre la identidad profesional de los docentes? ¿Qué problemas deben abordarse en la investigación sobre la identidad profesional de los docentes? (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p.108, traducción mía)

Cada categoría es explorada por separado, dando lugar a tres tablas que dialogan con los textos donde son identificadas: la finalidad de los estudios (el objetivo de las investigaciones); la definición de la identidad profesional docente encontrada en ellos; los conceptos relacionados a la identidad; y la metodología empleada en cada situación. A partir del recorrido descrito, Beijaard, Meijer y Verloop contestan a las preguntas anteriormente elaboradas reconociendo que, en muchos casos, el concepto de identidad profesional docente no estaba definido o era definido de manera distinta en las investigaciones. Sin embargo, los autores logran establecer cuatro características esenciales para los estudios de las identidades profesionales de los profesores, observando que:

La identidad profesional es un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias (Kerby, 1991), una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo de los maestros nunca se detiene y que puede verse mejor como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida (por ejemplo, Day, 1999) [...] La identidad profesional implica a la vez persona y el contexto [...] La identidad profesional de un profesor consiste en sub-identidades que más o menos se armonizan [...] La agencia es un elemento importante de la identidad profesional, lo que significa que los maestros tienen que estar activos en el proceso de desarrollo profesional (Coldron y Smith, 1999). (Beijaard, Meijer y Verloop 2004, p.122, traducción mía)

Además de las características citadas, dichos autores logran identificar cuatro problemas o puntos a ser desarrollados en estudios futuros. En primer lugar, destacan que podríamos hacer más evidente la manera en cómo las “identidades” se relacionan con el “yo”. Aunque las investigaciones analizadas utilizaban generalmente ambas nociones para indicar la misma cosa,

había textos que parecían emplear los dos vocablos de manera diferente, pero sin evidenciar las relaciones que la identidad tenía con el yo o viceversa; de aquí la sugerencia.

En segundo lugar, los estudios desarrollados en la categoría de la formación de la identidad profesional docente parecen centrarse más en la instancia de lo personal que en los contextos que participan en la configuración de las identidades. Hay un gran interés en los conocimientos personales de los docentes, pero al mismo tiempo, hay una mirada limitada a los contextos o paisajes que son claves para su constitución (Reynolds, 1996).

En tercer lugar, los autores añaden que podríamos empezar a definir mejor lo “profesional” de las identidades magisteriales. Si, por un lado, la revisión y el análisis de otras investigaciones les ha permitido delinear cuatro dimensiones de las identidades docentes, faltaría observar que es lo “profesional” dentro de esas características. De acuerdo con los mismos autores, lo profesional estaría vinculado “con las maneras en que los maestros se relacionan con otras personas” y con “las responsabilidades, actitudes y comportamientos que adoptan, así como el conocimiento que utilizan” (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p.125, traducción mía).

En cuarto y último lugar, destacan que la mayoría de los estudios revisados adoptaban una perspectiva cognitiva, es decir, recogían un “surtido de datos” directamente con los maestros (por ejemplo, a través de entrevistas) y a partir de ellos llegaban a los resultados y conclusiones. No obstante, sugieren la posibilidad de promover en estudios futuros el encuentro de ese tipo de material con datos de carácter más socio-contextual (como los análisis de documentos, materiales pedagógicos, etc.). Según Beijaard, Meijer y Verloop, la tercera categoría de investigación analizada (las historias de vida) es la que mejor realiza esa tarea; al tratarse de “historias que no son sólo ‘historias de vida’, sino que se insertan en un contexto socio-histórico” (2004, p.125, traducción mía) promueven el enlace de la perspectiva cognitiva con la sociológica. Sin embargo, sería deseable que el encuentro de lo cognitivo y de lo sociológico ocurriera también en los otros dos tipos de investigaciones.

Por mi parte, debo decir que los cuatro puntos destacados son aportaciones valiosas para aquellos que transitamos por el área de las identidades docentes, pero el segundo y cuarto punto resultaron ser los más relevantes para la investigación que inicié. El segundo punto desveló una

laguna por la cual adentrarme y el cuarto dibujó las evidencias que yo podría considerar en caso de intentar dedicar una mirada más atenta a la formación de las identidades magisteriales.

Así, estructurar una investigación que colabore en la comprensión de las particularidades de cada contexto que forma (y conforma) la(s) identidad(es) del profesorado brasileño, se ha transformado en mi objetivo principal. La segunda observación de los autores confirmó algo que yo sospechaba como maestra que comenzaba a conocer mejor el ámbito de la investigación educativa: Los estudios llevados a cabo insistían en mirar a los maestros, pero olvidaban cuestionar los elementos que participan del "paisaje profesional" docente (Connelly y Clandinin, 1999 citados en Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). De ahí se deriva mi interés en desplazar el foco del estudio desde la figura de los maestros hacia los contextos donde se encuentran las referencias con las cuales negociamos permanentemente nuestras identidades.

#### 1.1.1. Construyendo las indagaciones a partir de lo que ya se sabe

En cualquier ámbito o dominio humano, llámese pueblo, ciudad, país o continente, se presupone un mundo común, un fondo compartido de interpretaciones, reglas y formas de vida o conducta. "Mundo común", otra de las formas para designar a ese contexto vivido y compartido que nos une al otro; que es la mismísima sustancia de la sociabilidad, de la identidad social. (Álvarez, 2008, p.26)

El fragmento anteriormente citado es una entrada del "Diccionario latinoamericano de bioética" (2008). En ella, Álvarez define la relevancia del contexto social para las identidades que van siendo dibujadas en relación con lo que él nombra como "mundo común". Pensar que negociamos nuestras identidades profesionales en medio a las referencias que transitan por ese fondo repleto de significados compartidos me lleva a preguntar por los discursos que lo constituyen. No es cualquier interpretación que entra a formar parte del contexto socialmente aceptado, tampoco las formas de vivir o actuar son las mismas para todos los sujetos. El mundo es común pero los discursos disponibles dependen del grupo social al cual pertenecemos.

Por lo tanto, cuando la intención de una investigación es intentar comprender cómo un sujeto (o grupo de sujetos) "ha llegado a ser lo que es" (Birgin y Dussel, 2000, p.14), hay que observar quién construye los discursos que hablan "de" y "para" esos sujetos, cómo son articulados y para qué fines los hacen visibles. Desde ese planteamiento, la pregunta en torno a la que se estructuró

la investigación es la siguiente: **¿Cómo los discursos producidos para los docentes en Brasil nos enseñan a ser maestros(as)?**

La primera cosa que me gustaría destacar en la formulación de este interrogante es que el verbo enseñar empleado en su composición, posee doble sentido. Enseñar significa “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos” y, al mismo tiempo, “mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado”<sup>10</sup>. De ahí que los discursos que importan para este trabajo muestran lo que es ser docente y educan nuestro “ser maestro” a través de sus enseñanzas.

La segunda cosa por observar es la especificidad de los discursos indagados. De antemano, la pregunta visibiliza el interés por un tipo de discurso y sujeto específico que le interesa observar los discursos que tienen los maestros como meta, al mismo tiempo, que crean sus representaciones. En primer lugar, debemos percibir que hay una “instancia de delimitación” (Foucault, 1970) que es el discurso educativo: Los maestros también son representados en los discursos políticos, médicos, jurídicos y populares, pero interesa partir de los discursos educativos como instancia que, a priori, tratan de delinear lo que es “ser profesor”.

En segundo lugar, añadiría que dentro de estos discursos educativos hay una parcela aún más específica que “fabrica las identidades docentes” (Lawn, 2001, Garcia, Hipólito y Vieira, 2005). Son los discursos formativos que dictan lo que “debe ser la docencia” para miles de maestros y maestras. Es cierto que todos los discursos tienen la posibilidad de formar los sujetos de los cuales hablan, pero el discurso educativo-formativo es aquel que ha sido articulado para ofrecer las referencias que deben participar del proceso de constitución de las identidades magisteriales. De ahí que la pregunta de investigación cuestione específicamente los discursos producidos para los docentes y no otros.

Si seguimos a Foucault comprenderemos que los discursos han dejado de ser solamente un conjunto de signos definidos por el campo de la lingüística y han pasado a constituir “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan” (1970, p.81). Las prácticas

---

<sup>9</sup> Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=ense%C3%B1ar> Acceso em 20/02/18

<sup>10</sup> Ídem al 9.



discursivas fabrican la docencia a ser vivida por los docentes y ofrecen espejos desde los cuales mirar aquello que somos o que podríamos llegar a ser.

En este sentido, García, Hipólito y Vieira señalan que los discursos que “fabrican docencia” circulan mucho más allá de la formación oficial –que suele ser uno de los focos principales de la investigación actual– y apuntan a la existencia de una gran “*diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades*” (2005, p.54). Dicho en otras palabras, los objetos culturales que participan en la cotidianidad docente son una dimensión que merece ser investigada. Tanto por las observaciones de los autores brasileños como por las recomendaciones de Beijgaard, Meijer y Verloop, (2004), pasé a cuestionar los artefactos que enseñan la “buena docencia” para los maestros de Brasil.

### 1.1.2. Delimitar la mirada

Reflexionando acerca de los discursos que han estado y siguen estando disponibles en los lugares desde los cuales nos constituimos como docentes en Brasil, he reconocido las revistas pedagógicas como mediadoras de los discursos educativos-formativos frecuentemente encontrados en esos espacios. Están ahí, y hay que decir que en los últimos años se han multiplicado; habitan bibliotecas, cursos de formación, kioscos de la calle y, como bien señala Ramos, hay siempre un ejemplar que “*geralmente está na mesa da sala de professores*” al alcance de las manos (2009, p.57). Incluso, han comenzado a ser comercializadas en formato digital bajo suscripciones y *downloads* de ejemplares puntuales.

Entre 2010 y 2014 tres títulos impresos han sido distribuidos mensualmente a todas las escuelas públicas de infantil y primaria en Brasil. No hay como negar la omnipresencia de esas revistas en el cotidiano de los maestros e ignorar las representaciones de docencia que están siendo enseñadas en ellos. De ahí surge la posibilidad de poder estudiarlos a través de los discursos plasmados en su materialidad mediante las imágenes, sin perder de vista la complejidad de factores involucrados en su construcción.

Las revistas pedagógicas – en especial *Nova Escola* – se han configurado como objetos de la cultura escolar en virtud de su poder de circulación. Después de 2010, las revistas *Pátio*

*Educación Infantil y Carta Fundamental* también pasaron a tener una presencia constante dentro del escenario de las escuelas públicas, en virtud de un programa gubernamental. A pesar de esto, podemos decir que estamos delante de un esfuerzo significativo para proveer a los profesores con referentes de “actitudes, creencias, valores y actuaciones” (Hernández, 2006, p.94).

Desde este supuesto me interesa investigar los discursos que transitan por esas revistas, en un intento por comprender cómo se articulan las representaciones de la docencia a las cuales los maestros de educación infantil y primaria tendrán acceso desde las escuelas públicas, cuestionando **¿qué relatos sobre el ser profesor difunden las imágenes que aparecen en las revistas analizadas?** y **¿qué aportan sobre el lugar del profesor en la educación brasileña?**

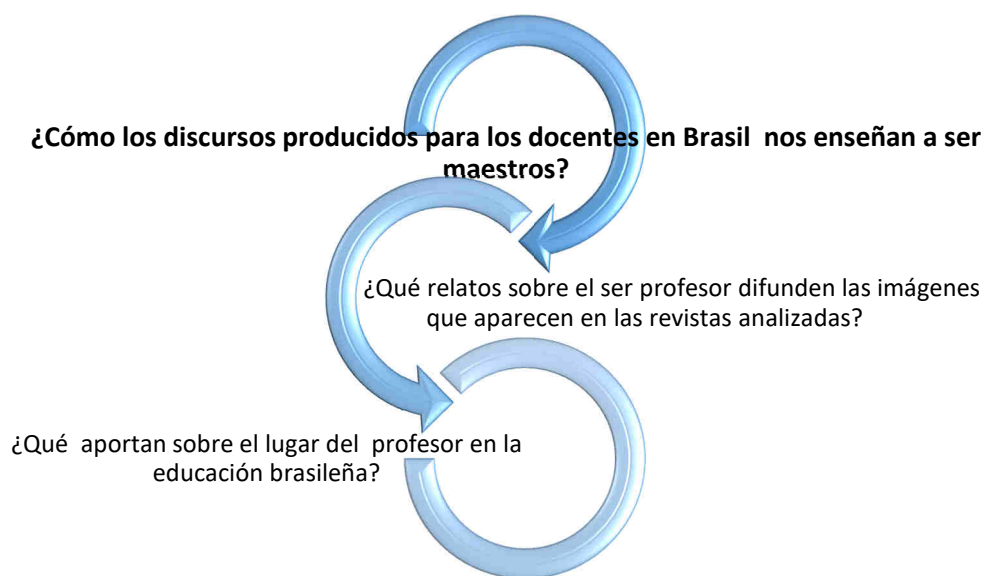


Figura 1 - Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación resumidas en la figura 1 originan el marco sobre el cual regresé muchas veces para no perder de vista lo que buscaba comprender en mi acercamiento a los discursos que “enseñan docencia” a los maestros brasileños. Otra cuestión que me acompañó durante todo el proceso de investigación fue la especificidad del nivel de enseñanza en el cual realicé las preguntas. En virtud de mi propia historia como maestra de infantil y primaria de la educación pública, decidí contestarlas a partir de las referencias disponibles en el mundo común (Álvarez, 2008) de los docentes que actúan en ese nivel educativo. Como señalan Hypólito,

Garcia y Vieira (2005), hablar de los docentes es referirse a un grupo extremadamente heterogéneo donde el trazo que nos une es nuestro trabajo como enseñantes. A partir de lo expuesto, debo reconocer que, si hubiera hecho las preguntas mirando, por ejemplo, hacia el mundo de los maestros de artes, los resultados o desdoblamientos a los que habría llegado hubiesen sido otros.

## 2. Las revistas pedagógicas como mediadoras del ser docente

Observando la producción académica de Brasil, me encontré con una línea de investigación histórico-educativa que sostiene la construcción y conservación de acervos documentarios con revistas pedagógicas. Denise Catani (1996) es una de las investigadoras más destacadas en esta línea. Catani rescata investigaciones desarrolladas por autores como Antonio Nóvoa y Pierre Caspard para defender la constitución de los acervos documentarios, puesto que las revistas pedagógicas son “núcleos informativos” de un “discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente” (1996, p.118). Desde su mirada, las revistas son materialidades que permiten estudiar los discursos que oficialmente enseñaron docencia en un pasado histórico.

De manera similar, pero mencionando diferentes posibilidades de investigación con y a partir de las revistas pedagógicas, Nogueira (2007) destaca que las condiciones de producción afectan los discursos inscritos y plasmados en esos objetos. Desde su perspectiva, hay grupos que hablan a través de la prensa especializada y propagan discursos que entran a formar parte del mundo común educativo; sus palabras e imágenes materializadas en las revistas, pasan a transitar por el contexto socio-cultural de los maestros.

A produção de periódicos educacionais é condicionada por diversos fatores presentes no campo educacional e que não podem ser desprezados. Esta forma de imprensa representa um instrumento através do qual grupos sociais impõem suas representações do mundo, construindo sentidos para a realidade. Dessa forma, Chartier (1990, p. 17) demonstrou como as representações do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. (Nogueira, 2007, p.63)

Por mi parte, debo decir que entiendo y comparto la posición de ambos autores. Sin embargo, añadiría que las revistas pedagógicas tienen agencia sobre los discursos que transmiten. La propia historia de esos artefactos y la manera en que escogen enseñar los discursos de los grupos dominantes altera la sustancia que “*supostamente veiculam*” (Latour, 2012a, p.65). De ahí que los tres títulos de revista seleccionados – que se explicarán a continuación- sean entendidos como mediadores y no como meros intermediarios de los discursos que se difunden.

## 2.1. Los tres títulos seleccionados y el programa gubernamental que facilitó su presencia en las escuelas públicas

Me aproximé a la sociología de Bruno Latour mientras frecuentaba los seminarios del programa de doctorado en Arte y Educación. Aunque su teoría actor-red no haya formado parte de las metodologías que me ayudaron a conocer los discursos que enseñan a ser maestro, su léxico contribuyó a que pudiera entender el poder que tienen las revistas pedagógicas. Conforme con lo dicho, las revistas tienen agencia, su propia historia, propósitos y líneas editoriales que influyen en los discursos que, teóricamente, transmiten.

Las personas que tienen la oportunidad de conocer “desde dentro”, al menos de manera parcial, el mundo de la prensa, lo saben. Existen principios y valores que guían a los periodistas y editores de las revistas; la misión de cada *medio* se entremezcla con lo que deciden hacer visible en sus páginas. Desde esta idea, me pareció pertinente revisar las revistas pedagógicas como mediadoras de lo que difunden y no como simples intermediarias. En el léxico de Latour, un intermediario transporta discursos sin modificarlos, mientras que un ente mediador tiene agencia, modifica y es capaz de redireccionar los sentidos propagados.

Um *intermediário*, em meu léxico, é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los: Definir o que entra já define o que sai. Para todos os propósitos práticos, um intermediário pode ser considerado não apenas como uma caixa-preta, mas uma a caixa-preta que funciona como uma unidade, embora internamente seja feita de várias partes. Os *mediadores*, por seu turno, não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhuma, por várias ou por uma infinidade. O que entra neles nunca define exatamente o que sai; sua especificidade precisa ser levada em conta todas as vezes. Os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam. (Latour, 2012a, p.65)

Se puede afirmar que los tres títulos seleccionados como fuente de evidencias son mediadores muy distintos, cada uno es conformado por diversas cajas-negras que influyen en aquello que publican. La antigüedad de la revista “*Nova Escola*”, la credibilidad de “*Patio Educação Infantil*” y la hibridez de la novata “*Carta Fundamental*”, intervienen en las ideas que defienden y en los modos de ser docentes. De hecho, las maestras que formaron parte del grupo de participantes tenían ideas sobre las imágenes que han sido desencadenantes de los diálogos, en virtud de la revista en la cual estaban inscritas. Por esto, comparto a seguir el resumen de cada

revista a modo de información sobre el programa gubernamental que posibilitó la llegada de aquellos ejemplares a las diferentes escuelas.

### 2.1.1. El PNBE Periódicos

La elección de mis tres “mediadoras de discursos” ha sido motivada por un gran programa gubernamental brasileño conocido como Plano Nacional Biblioteca en la Escuela (PNBE). El programa tuvo sus inicios en 1998 (Paiva y Berenblum, 2009) y estaba direccionado a la evaluación, a la compra y distribución de libros de lectura y periódicos para las bibliotecas de las escuelas públicas<sup>11</sup>. Posteriormente, se optó por seguir con el programa que pasó a contar con tres acciones o subprogramas mencionados en el sitio web gubernamental.

**PNBE Literário**, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (romãs, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadinhos; o **PNBE Periódicos**, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o **PNBE do Professor**, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.<sup>12</sup>

A través del PNBE del maestro, las escuelas recibieron, a partir del año 2010, libros destinados a formación de una biblioteca para el profesorado. El PNBE Periódicos fue la subcategoría del programa que permitió la llegada de las revistas pedagógicas a las diferentes escuelas. Además de las publicaciones que subsidiaban el contenido para el trabajo con el alumnado, se enviaba un ejemplar de *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental* a cada escuela pública de infantil y primaria. Las convocatorias para seleccionar los títulos eran publicadas anualmente y cada año los editores interesados enviaban ejemplares para la evaluación de una comisión formada por especialistas en el área.

---

<sup>11</sup> Como bien destaca el trabajo empírico de Paiva y Berenblum (2009) no hay un espacio físico que acomode una biblioteca en gran parte de las instituciones escolares. Desde mi experiencia como maestra acrecienta que muchas de las escuelas por las que pasé empezarán a tener pequeños acervos literarios gracias al programa mencionado. Las autoras mencionadas han nombrado esos acervos literarios de “*armariotecas*” (p.186), son libros que disponen apenas del espacio de un armario que generalmente está cerrado con llaves. En mi realidad, esos armarios nunca quedaron cerrados del todo, siempre había una maestra curiosa que iba en busca de la coordinadora pedagógica para abrirlos.

<sup>12</sup> Disponible en <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao> Acceso en 30/08/18.

Durante los cuatro años en que el programa estuvo activo, los tres títulos enviados para los maestros de infantil y primaria fueron los mismos. La última convocatoria fue realizada en el año de 2013 y los ejemplares de las revistas fueron enviados a las instituciones a lo largo del 2014. Los sitios web gubernamentales me han permitido el acceso a las últimas convocatorias y tablas con las revistas distribuidos. Sin embargo, desde el 2013 no han salido a luz otras convocatorias. De hecho, la página con el histórico general del PNBE reúne cronológicamente todas las acciones del programa, pero actualmente, termina con la distribución de los acervos enviados en 2014<sup>13</sup>. Por esto se puede concluir que el PNBE Periódicos fue extinto o ha sufrido una pausa de tiempo sustancial. La tabla 1 contiene los valores de la inversión para el año de 2014, el número de escuelas beneficiadas, los criterios de distribución y el nombre de cada una de las revistas enviados.

PNBE PERIÓDICOS 2014			
Investimento: R\$ 35.902.152,20	Escolas beneficiadas: 152.465	Revistas distribuidas: 14.751.055	
Título	Quantidade de Edições	Beneficiários	Critério de atendimento por tamanho da escola
Carta Fundamental	10	Categoria 1 Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério/Normal	1 a 250 alunos: 1 exemplar 251 a 500 alunos: 2 exemplares 501 a 750 alunos: 3 exemplares 751 a 1000 alunos: 4 exemplares 1001 a 1250 alunos: 5 exemplares 1251 alunos ou mais: 6 exemplares
Nova Escola	10		
Pátio Educação Infantil	4		
Ciência Hoje das Crianças	11		
Cálculo Matemática para Todos	12	Categoria 2 Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1 a 500 alunos: 1 exemplar 501 a 1000 alunos: 2 exemplares 1001 ou mais alunos: 3 exemplares
Língua Portuguesa	12		
Carta na Escola	10		
Filosofia, Ciência e Vida	12		
Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico	4		
Revista de História da Biblioteca Nacional	12		
Presença Pedagógica	6	Categoria 3 Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	

**Tabla 1** – Criterios de atención y revistas distribuidas por el PNBE. **Fuente:** PNBE-Periódicos

<sup>13</sup> El histórico del programa está disponible en <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico> Acceso en 30/08/18.

Sin el subsidio del PNBE Periódicos, las revistas *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental* han dejado de llegar periódicamente a las escuelas. Sin embargo, *Pátio Educação Infantil* y *Nova Escola* siguen siendo distribuidas vía convenios firmados directamente con los ayuntamientos. Cabe recalcar que la revista *Nova Escola* es un caso aparte, además de sus largos años de existencia, la manera en cómo fue articulada y sigue siendo editada la convierten en un referente especial.

### 2.1.2. Nova Escola

En virtud de su historia y política de distribución, *Nova Escola* se ha consolidado como el periódico más conocido entre los maestros brasileños. En efecto, Ferraz Bueno argumenta que “*na medida em que alcança tiragens expressivas, que chegam a 700 mil exemplares mensais, é razoável supor que tratamos do único periódico educacional ao qual a maioria dos professores da rede pública tem acesso*” (2007, p.303). No



Figura 2 – Revista Nova Escola. Detalle de anuncio publicitário. La práctica de buscar patrocinadores bajo la óptica de benefactores de la educación brasileña se ha vuelto común en sus páginas (p.25, nº274, agosto de 2014.)

obstante, es un hecho significativo considerar que casi todas las escuelas de infantil y primaria de Brasil recibieron entre 2010 y 2014 un ejemplar de las revistas *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* y *Carta Fundamental* a través del PNBE.

Sin embargo, *Nova Escola* fue y sigue siendo la “*revista de quem educa*” (Ripa, 2010, p.16) como apunta uno de sus *slogans*; su mentor se empeñó en fabricar ese estatus desde sus inicios. *Nova Escola* nació con la misión de llevar a los docentes de primaria todas las novedades pedagógicas. El propio Victor Civita tuvo el cuidado de pensar y colocar en práctica los planes que tenía para la revista como materialización de un proyecto personal. Después de un intento fallido en los años setenta (Ramos, 2009; Revah y Toledo, 2011), volvió a intentarlo en los ochenta logrando el éxito. El empresario que fundó el mayor grupo editorial de Brasil en el año



de 1950 también quería cambiar la educación brasileña. Según el texto de la periodista Maggi Krause (editora de *Nova Escola* entre 2011 y 2016):

Em 1985, [Victor Civita] criou a Fundação Victor Civita, tendo como propósito lutar por um país onde não faltassem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas. Em março de 1986, a Fundação passou a publicar Nova Escola, outro sonho que seu Victor (como era conhecido pelos funcionários da Abril) manteve por toda a vida.<sup>14</sup>

Roselaine Ripa (2010) reproduce en su tesis doctoral el contexto en que *Nova Escola* fue gestada. La autora recurre al trabajo de Ana Lagôa (1998), editora de la revista (1989-1995) que tuvo acceso a toda documentación fundacional, para contar que inicialmente la revista recibiría el nombre de *Professora Querida* (Maestra querida). Pero, en virtud de una demanda del Ministerio de Educación de Brasil, Victor Civita aceptó cambiarlo. Según el reportaje “*O administrador de um belo sonho*” (Nova Escola, 1997, nº102, p.54), fue José Alcione Pereira, secretario ejecutivo de la Fundación (1985-1996) y primer director responsable por la revista (1986-1997), quien recibió el encargo de llevar el prototipo de *Professora Querida* hasta el Ministerio de Educación y presentarlo.

O Ministério da Educação estava interessado no projeto, mas havia alguns pontos a esclarecer. Depois de muita conversa e muitos cafezinhos, o funcionário com quem conversava abriu o coração: o título da publicação era aquele mesmo, Professora Querida? “Ele argumentou que 13% dos professores eram homens barbudos e mal-humorados” diverte-se Alcione. “Você acha mesmo que eles vão levar uma Professora Querida debaixo do braço?” (Nova Escola, 1997, nº102, p.54)

A pesar de la graciosa anécdota, el cambio de nombre se produjo debido a un acuerdo. La fundación y el Ministerio celebraron un convenio que garantizaba que cada escuela del territorio brasileño recibiría un ejemplar de la revista vía correos y telégrafos.

O nome escolhido foi, então, “Nova Escola”, pois “a Abril já havia editado uma revista chamada ESCOLA(...) e, de alguma forma, o título remeteria – mesmo sem intencionalidade explícita – à Nova Escola dos Pioneiros da Educação” (LAGÔA, 1998, p.19). Era uma forma, portanto, de facilitar a adesão dos professores ao projeto da fundação. (Ripa, 2010, p.115, mayúsculas en el original)

En la edición publicada en el primer número, el propio Victor Civita agradecía de manera genérica los apoyos empresariales y gubernamentales. La revista, que se ha declarado desde sus inicios sin fines lucrativos, se ha materializado gracias a filantropía empresarial y al gran soporte gubernamental. Por otra parte, es importante añadir que diferentes investigadores destacaron la

---

<sup>14</sup> Disponible en <https://fvc.org.br/especiais/a-lideranca/#quem-foi-victor-civita> Acceso en 31/08/18.

dificultad de encontrar documentación sobre los acuerdos firmados con el Ministerio de Educación (Pedroso, 1999; Morrone, 2003; Bastos, 2006 citados en Ripa, 2010). En su trabajo sobre la constitución de identidades femeninas para el magisterio, Costa y Silveira (2006) atribuyen el actual poder de circulación y penetración de la revista a dichos acuerdos.

Tal capacidade de inserção e aceitação desse produto deve-se. Em parte, à forma inicial de distribuição e divulgação. Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convenio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de 300 mil exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo território nacional. (p.22)

Según las mismas autoras, el subsidio recibido fue suspendido a inicios del mandato del Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), pero la revista ya tenía prestigio. La filantropía empresarial, las suscripciones y la venta en quioscos garantizaba su subsistencia. Con la caída de Collor de Mello, se celebró a finales de 1992 un nuevo acuerdo con el Ministerio de Educación, pero ya de menores proporciones.

Sobre la finalización del acuerdo firmado en 1992, no he encontrado más información. Sea como sea, el hecho es que *Nova Escola* se transformó en la mayor referencia dentro los títulos pedagógicos debido a los apoyos gubernamentales que logró. De ahí que no se pueda eludir la idea de que los pactos relatados hayan dejado huellas en el posicionamiento editorial de la revista. De acuerdo con Julio Groppa Aquino, la revista se ha establecido como “*caixa de ressonância da mentalidade pedagógica no país*” y a la vez “*laboratorio discursivo dessa mentalidade*” (2013, p.206).

Otro punto que destacar es el número de investigaciones que utilizaron a *Nova Escola* como objeto de estudio o fuente de evidencias. Entre los años 2001 a 2010, Bezerra y Araújo (2012) hicieron una búsqueda en el repositorio de la Coordinación de Perfeccionamiento de la comunidad de nivel superior (CAPES) y encontraron cuarenta y seis trabajos académicos de máster y doctorado que habían utilizado a *Nova Escola* como fuente de referencia. Los autores organizaron los trabajos encontrados por temáticas y presentaron un detallado estado de la cuestión.

Posteriormente, pude entrar en contacto con Bezerra vía correo electrónico y el autor gentilmente cedió las tablas que confeccionó para la escritura de su trabajo con Araújo; además de eso, realicé la misma búsqueda que ellos añadiéndole dos años más (2001 y 2012). Así, me

encontré con cuarenta trabajos finales de máster y diez tesis doctorales, cuatro más que los encontrados en 2010. Les acrescenté las tablas originales y pude tener una visión más panorámica de los trabajos académicos realizados hasta el 2012. Actualmente, la misma búsqueda ofrece ochenta y un trabajos de máster y veintiuna tesis doctorales. Eso ocurre en virtud de una gran y actualización realizada en el repositorio CAPES<sup>15</sup>. Desde 2016, la plataforma de búsqueda pasó a incluir investigaciones realizadas antes del 2001.

De todos modos, sintetizo que las investigaciones que pude revisar entre 2001 y 2012 son trabajos que, reconociendo el periódico como autoridad consolidada entre los maestros de la escuela pública, buscan visibilizar y analizar concepciones de enseñanza difundidas a través del discurso escrito. Estos estudios terminan por apuntar al periódico como medio comunicativo parcial debido al hecho de presentar versiones bastante simplificadas y “enyesadas” de las realidades abordadas. Cabe decir que solamente el trabajo de máster de Silveira (2006) hace una aproximación a las imágenes que fueron portada de la revista desde 1986 a 2004.

Dicha autora investiga las “continuidades, rupturas e mudanças significativas” (Silveira, 2006, p.9) en las representaciones de maestros impresas en cinco portadas. Silveira explica en la introducción que su intención era investigar los discursos inscritos, pero que las imágenes de las portadas empezaron a llamar su atención mucho más que las palabras. En mi opinión, su investigación permaneció en un nivel que sólo describe aquello que se mira. Quizás, eso haya ocurrido a raíz de la ausencia de metodologías adecuadas para las especificidades pictóricas. No obstante, Silveira tiene el mérito de enfrentarse a un objeto complejo y destacar el papel pedagógico de las imágenes en una cultura centrada en lo visual (Martin Jay, 1993; Mirzoeff, 1998; Rose, 2001).

Al finalizar mi aproximación a la revista *Nova Escola*, no puedo dejar de aclarar una última cuestión. En 2016 la revista ha dejado de ser propiedad de la Fundación Victor Civita y ha pasado a manos de la Fundación Lemann<sup>16</sup>. Dicha fundación fue idealizada por el empresario suizo-brasileño Jorge Paulo Lemann, actualmente colocado en el número 29 de la lista de

---

<sup>15</sup> Disponible en <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acceso en 01/09/18.

<sup>16</sup> Disponible en <https://fundacaolemann.org.br/> Acceso en 01/09/18.

multimillonarios organizada por la revista Forbes<sup>17</sup>. La entidad creada por Lemann figura como mantenedora de las revistas *Nova Escola* y *Gestão Escola* (esta última dedicada a lectura de gestores).

En 2015 nació la *Associação Nova Escola*<sup>18</sup>, ahora responsable de la edición y publicación de las revistas impresas, digitales y sus respectivos sitios web. Dicha asociación es un “brazo” de la Fundación Lemann, “*principal apoiadora e articuladora da reforma curricular*” (Peroni y Caetano, 2015, p.346). Así, tres décadas después de la “materialización del sueño” de uno de los empresarios más grandes de Brasil, la revista *Nova Escola* ha pasado a las manos de otro emprendedor visionario que hizo suya la tarea de cambiar la educación pública nacional.

### 2.1.3. Pátio Educação Infantil

Fue creada en 2003 como ramificación de *Pátio-Revista Pedagógica* que nació en el año 1997. *Pátio-Revista Pedagógica* fue el primer periódico para docentes de la editorial Artmed. Posteriormente, se repartió en tres títulos para tratar sobre asuntos específicos de las distintas etapas de la enseñanza en Brasil. De acuerdo con el sitio web de la editorial<sup>19</sup>, la revista *Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* surge en el año 2009 después de la creación de *Pátio Educação Infantil*, con el fin de atender al segmento de educación secundaria. En consecuencia, *Pátio-Revista Pedagógica*



Figura 3 – Revista Pátio - Anuncio publicitario. Pieza realizada por la agencia Centro. Fue contraportada de las revistas *Pátio Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* y *Ensino Médio* en el año 2013.

<sup>17</sup> Disponible en <https://www.forbes.com/profile/jorge-paulo-lemann/#203c2e4865f7> Acceso en 01/09/18.

<sup>18</sup> Disponible en <https://novaescola.org.br/quem-somos> Acceso en 01/09/18.

<sup>19</sup> Disponible en <http://www.grupoa.com.br/> Acceso en 01/09/18

pasó a publicar exclusivamente para la escuela primaria y recibió la nomenclatura de *Pátio Ensino Fundamental* en el año de 2010. De ahí que el contexto de origen de *Pátio Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* y *Ensino Médio* estén conectados.

Conforme a lo mencionado, la primera versión de *Pátio* tuvo sus inicios en el año de 1997 y no creo que haya sido una mera casualidad que su creación ocurriese en medio de la ola de reformas educativas que implantaron los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y Referenciales Curriculares Nacionales de la Educación Infantil (PCN) en Brasil a partir del año 1996. Según consta en la presentación de la edición prototipo, la editorial Artmed quería tener un recurso de comunicación más ágil y menos oneroso para hablar directamente con los profesionales del ámbito educacional.

Com a preocupação de abrir novos canais para intercâmbio e capacitação dos profissionais de educação, estamos lançando a **Pátio-revista pedagógica**, que pretende ser uma fonte de circulação de ideias como suporte para a prática educacional [...]. Enfim, esperamos que esta nossa iniciativa conte com a colaboração de todos os interessados na/da área, encontrando-nos num grande **Pátio**, em busca da viabilização de uma melhor formação para o professor e da consequente qualidade do ensino. (Revista Pátio, nº0, febrero/abril, 1997, p.5, negritas en el original)

Desde 1997 a inicios de 2003, *Pátio* fue su única revista pedagógica. Sin embargo, en abril de 2003 la revista *Pátio Educação Infantil* empezó a ser editada. La creciente importancia de la Educación Infantil en el escenario brasileño después de su inserción como parte de la Enseñanza Básica (Nunes, Corsino e Didonet, 2011), contribuyó para que Artmed apostara por la creación de un segundo periódico dirigido al consumo de los educadores que actuaban en instituciones con alumnos de cero a seis años.

A Pátio Educação Infantil nasce com a missão de oferecer aos educadores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos informação qualificada e um fórum para a troca de experiência e a discussão de temas relevantes à sua prática profissional. (Revista Pátio Educação Infantil, nº1, abril/julio, 2003, p.05)

Llegados a este punto, es necesario incluir algunas informaciones que me parecen importantes para comprender el contexto de la revista que, según Rosimari Bueno Barbosa (2013), alcanzó financiación del gobierno desde su creación en 2003<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Haciendo el mismo ejercicio de búsqueda que con los trabajos académicos en la plataforma CAPES, he conseguido encontrar dos disertaciones (trabajos de fin de máster) que emplean las revistas *Pátio* como fuente de datos. Uno de ellos es el trabajo de Bueno Barbosa, que investiga las identidades del maestro y del alumno inscritas en la revista *Pátio*

En oposición a lo que sabemos de la revista *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* no cuenta con mantenedores que tienen rostros y nombres conocidos en el escenario empresarial, sin embargo, cuenta con el prestigio de una casa editorial de renombre. Artmed empezó con publicaciones de libros del área médica en 1973, pero creció y dio origen a un gran conglomerado denominado Grupo A. El “grupo A” reúne actualmente cinco sellos bajo los cuales desarrolla sus iniciativas para las áreas de Biociencias, Ciencias Exactas, Sociales y Aplicadas, Humanas y Educación Profesional y Tecnológica<sup>21</sup>.

También es relevante señalar que *Pátio Educação Infantil* es una revista de periodicidad trimestral impresa en papel brillante, mientras que *Nova Escola* y *Carta Fundamental* son publicaciones mensuales impresas en el conocido papel de prensa mate. Desde luego no es lo mismo tener una u otra revista entre las manos. Además, el precio de venta impreso en la portada de *Pátio Educação Infantil* es más elevado en comparación con las otras dos revistas, lo que demuestra que “Pátio no es para todo el mundo” como expresa la publicidad en búsqueda de suscriptores (fig.3).

El número de ejemplares impresos es una incógnita. A lo largo de los años en que he visitado su sitio web, no he encontrado nada que conduzca a un *kit* de informaciones comerciales<sup>22</sup>. El problema aquí es que dichas informaciones – incluso las más sencillas como es el tiraje medio - no están asequibles. El relato de Bueno Barbosa aborda bien esta cuestión.

Em contato com a editora da revista, esta informou que a revista Pátio Educação Infantil tem **atualmente uma tiragem de 186.000 exemplares por edição**, incluindo a tiragem do governo federal. [...]Frente a esse dado, novas perguntas surgiram, tais como: A partir de qual edição houve a alteração na quantidade de exemplares? Desses números, quantos são destinados à tiragem do governo? Tais perguntas foram enviadas à assistente de edição da revista, permanecendo sem resposta até o presente momento. (2013, pp.40-41)

---

*Educação Infantil* entre los años 2003 y 2009. Como ocurre con otros investigadores, Bueno Barbosa tuvo dificultades en encontrar datos sobre acuerdos, convenios y apoyos recibidos. Sin embargo, pudo tener acceso a fuentes que le han permitido inferir en que la revista recibió apoyo gubernamental desde su fundación en 2003.

Sobre a sua distribuição, sabe-se que a editora responsável por sua publicação possuiu um contrato com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e compete ao governo federal a distribuição para as escolas que ofertam a educação infantil. [...]. Desde o primeiro número, o FNDE tem contrato com o grupo que publica a Pátio Educação Infantil para que a sua distribuição seja feita para todas as escolas públicas do Brasil que oferecem Educação Infantil. (Bueno Barbosa, 2013, pp.41-42)

<sup>21</sup> Ídem al 19.

<sup>22</sup> Mientras *Nova Escola* y *Carta Fundamental* tenían esos “kits mediáticos” disponibles (ver anexos), *Pátio* apenas ponía un número de contacto y un correo electrónico para interesados en poner anuncios al interior de la revista.

Para los lectores hay dos opciones principales para acceder al contenido de *Pátio*: Por suscripción o a través de las escuelas por medio de los programas de distribución subvencionados por los gobiernos federales o municipales. A diferencia de *Nova Escola* y *Carta Fundamental*, la revista nunca fue vendida en quioscos de la calle y su contenido en la web no es de acceso abierto; solamente los suscriptores con clave de seguridad o personas que compran ejemplares sueltos pueden acceder a ella.

Para concluir, destaco que la mayoría de su contenido son artículos asignados por especialistas. *Pátio Educação Infantil* no adopta un perfil de medio de comunicación de masas, es decir, cada edición tiene un eje temático. Hay uno o dos reportajes firmados por periodistas, una entrevista con un académico de prestigio y todos los otros artículos son firmados por colaboradores y autores que pasan por un proceso de evaluación antes de la publicación. En otras palabras, *Pátio Educação Infantil* funciona como una revista académica. De hecho, es el único periódico que consta en el *ranking Qualis-Capes*<sup>23</sup>.

#### 2.1.4. Carta Fundamental

---

REVISTA CARTA FUNDAMENTAL | A MISSÃO É SER UM VEÍCULO DE TRANSFORMAÇÃO E APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DA VIDA DO ALUNO



Publicação que reúne temas de atualidade e reflexões para enriquecer as aulas dos professores dos anos fundamentais, complementando o material didático, além de ajudar o professor a formar opinião própria com liberdade de pensamento.

*Distribuição paga:* ASSINANTES INDIVIDUAIS E BANCAS

*Distribuição gratuita:* ESCOLAS PÚBLICAS E RESIDÊNCIAS DE PROFESSORES

*Periodicidade:* MENSAL

*Circulação:* 227 MILEXEMPLARES/MÊS

---

Figura 4 – Medios Kit 2013 Editora *Confiança*. Publicidad para la captación de anunciantes, p.34. Fuente: <https://www.cartacapital.com.br/anuncie/media-kit-2013>

<sup>23</sup> Qualis-Capes es el sistema brasileño de clasificación de periódicos académicos. Disponible en <http://qualis.capes.gov.br/>

De las tres revistas seleccionadas, *Carta Fundamental* es la más joven y la única publicación que fue discontinuada poco después del final del convenio con el PNBE Periódicos. La revista fue creada en 2008 por la editorial *Confiança* que también publica la revista *Carta Capital*. Aquí cabe hacer un paréntesis muy interesante acerca de *Carta Capital*.

*Carta Capital* fue fundada por el periodista Mino Carta que participó como cofundador de otros vehículos de comunicación - por ejemplo, la revista *Veja* de propiedad del Grupo Abril al cual está enlazada la Fundación Victor Civita, responsable de la edición de *Nova Escola* hasta 2016. Mino Carta dejó la redacción de *Veja* en pleno régimen militar, en 1975. De ahí en adelante queda evidente su posicionamiento político discrepante con la visión de *Veja*. El hecho es que en 1994 Mino Carta crea y pasa a comandar la redacción de la revista *Carta Capital* que entró a competir con las tres revistas de información general semanal brasileñas: *Veja*, *Época* y *Isto é* (Benetti y Hagen, 2010).

De aquí que no sea incorrecto inferir que *Carta Fundamental* fue creada para hacerle competencia a las dos revistas pedagógicas que también proporcionan evidencias para los análisis, sin embargo, su mayor lucha por conseguir un espacio fue con *Nova Escola*. Recientemente, Andrielle Pereira (2017) hizo una caracterización de la revista *Carta Fundamental* que enseña un punto de vista similar.

Trata-se de uma revista mensal que publica 10 edições ao ano e que chegou no campo das revistas pedagógicas com o intuito de ser um veículo de transformação e atualização para professores/as. Isso fica claro no seu *slogan* “A revista do professor”. É válido destacar que este mesmo *slogan* foi usado pela *Nova Escola* entre os anos de 2000 a 2005. O que nos indica que ***Carta Fundamental* entra no campo de disputa pela formação e atualização docente**, associada a um veículo de comunicação - *Carta Capital* - tradicionalmente ligada a grupos políticos de esquerda no Brasil. (p. 98, grafismos míos)

Recientemente me encontré con el trabajo de Pereira en una última búsqueda sobre investigaciones que han utilizado la revista como fuente de evidencias. Su disertación, defendida y hecha pública en 2017, es actualmente el único trabajo disponible en la plataforma Capes que hace referencia a *Carta Fundamental*. Además de la revista citada, la autora utilizó *Nova Escola* y *Presença Pedagógica* para conocer los idearios de la sordez y la educación para sordos, promocionados en dichos mediadores de discursos direccionados a los maestros.



Es interesante observar que *Carta Fundamental* tuvo su primera edición publicada en agosto/septiembre de 2008 y que en el primer concurso público del programa PNBE Periódicos tuvo su normativa publicada el 7 de octubre de 2009. Al momento de la difusión del concurso, la revista tenía un poco más de un año de circulación y uno de los prerequisites para participar en el proceso de licitación y evaluación era que la revista tuviera “*no mínimo, um ano de circulação comprovada*” (MEC, 2009, p.2).

Después de su aprobación como revista pedagógica del PNBE, el tiraje de *Carta Fundamental* alcanzó números significativos; en 2012 tuvo una media de circulación mensual de 227 mil ejemplares (tabla 1). Según Thais Paiva, periodista involucrada en el proyecto, después del encerramiento del PNBE Periódicos, la revista circuló hasta agosto de 2015: “*sobreviveu’ oito meses por conta própria, mas infelizmente o custo de imprimir-la acabou ficando muito maior que o retorno financeiro que dava.*” (T. Paiva, comunicación personal, abril, 06, 2017). De ahí que la historia cronológica de la revista *Carta Fundamental* esté interrelacionada con la del programa gubernamental PNBE Periódicos. No obstante, conforme a lo explicado por Paiva, todo el contenido de la revista fue trasladado al sitio web del proyecto *Carta Educação*<sup>24</sup>, inaugurado en octubre de 2015 y de libre acceso.

---

<sup>24</sup> Disponible en <http://www.cartaeducacao.com.br/> Acceso en 01/09/18

### 3. La semiótica social como metodología basal

Generalmente la elección de una metodología es un paso que suele llegar después de haber estudiado el estado de la cuestión y acotado el problema que pretendemos abordar. Sin embargo, la elección metodológica es un punto clave y caótico en el proceso de aprender a investigar, de ahí que una de las cosas que más me agobiaba en el programa de doctorado era la frase “uno no escoge la metodología, sino que la metodología le escoge a uno” (Hernández, 2010, p.17). Llegué a dudar muchas veces de que la metodología me escogería, pero felizmente, la semiótica social llegó discretamente, ocupando el núcleo metodológico de mi investigación sin imponer barreras al acercamiento de otras perspectivas que se han venido a sumar.

A pesar del proceso conturbado de aproximación hacia la teoría semiótica, considero que fueron los percances de idas y venidas entre sus diferentes corrientes de pensamiento los que posibilitaron cimentar la investigación de una manera más sólida. Mi voluntad inicial por encontrar una forma de investigar que pudiera reconocer la existencia de contextos fuertemente vinculados a aquello que analizamos, se materializó en la elección de dos perspectivas principales. Adscritas bajo la etiqueta de la socio-semiótica o semiótica social (terminologías que para mí son sinónimos), las miradas del argentino Eliseo Verón y de la pareja de autores conformada por Gunther Kress y Theo van Leeuwen, se hicieron complementarias. Aun tratándose de perspectivas conformadas en espacios y tiempos diferentes, el acoplamiento de ambas me llevó a pensar en distintos planos semióticos y dar cuenta de la vida social de los objetos visuales.

De este modo, entiendo que la semiótica social, esa semiótica para la cual los contextos importan, consiente una manera de investigar apoyada en una "intimidad crítica" (Bal, 2009, p.368) preocupada de la forma, contenido y contextos de los objetos analizados. La semiótica social me permitió mirar hacia dimensiones del fenómeno que al principio pensé que acabarían preteridas y, además, acercarme a los afectos con mayor intensidad. Parafraseando a Bal (2009), diría que las investigaciones que emplean la socio-semiótica como metodología gozan de la posibilidad de mantener unido lo que otros estudios separan.

En las próximas páginas compartiré mi aproximación a la semiótica y sus vertientes de carácter contextual, intentando mantener un orden cronológico para que el lector pueda conocer los orígenes, desarrollos y acoplamientos que la han transformado en mi metodología basal.

### 3.1. Orígenes – ¿Qué semiótica? ¿Cuáles semióticas?

Deborah Smith-Shank emplea una metáfora particularmente graciosa para explicar el oficio del semiólogo diciendo que su trabajo “es ponerse un sombrero de detective y buscar pistas, aparentes y ocultas en los artefactos visuales. [...] mirando cualquier artefacto desde múltiples puntos de vista” (2007, p. 5, traducción mía). La actitud del investigador semiólogo delineada en esa cita me parecía muy similar al lugar desde donde pensaba ponerme para analizar los discursos sobre la docencia. Así, incentivada por Smith-Shank, pasé a investigar la propia semiótica en busca de pistas.

Alertada por la misma autora, ya entendía que “un número considerable de teorías semióticas fueron desarrolladas a lo largo del siglo pasado, y que cualquier tentativa de caracterizar la semiótica, inevitablemente, envolvía elecciones” (Smith-Shank, 1995, p. 3, traducción mía). Por eso, no me avergüenza decir que hice una “vuelta a los pupitres” para comenzar a entender qué intentaban decirme los primeros autores semióticos que leía para hacer mis elecciones. En mi caso, trabajar a partir de imágenes desde una metodología que ha recibido una evidente aportación de las teorías lingüísticas, supuso decisiones complejas.

Ha sido un camino largo desde la cautela que los abordajes semióticos suelen despertar hasta las problemáticas que se presentan en el proceso de reconocer la propia metodología y probar los caminos por los que ésta te puede llevar. También debo asumir, a modo de confesión, que he pasado por fases extremas de enamoramiento y antipatía por mi metodología base, provocadas por el sentimiento de no llegar a conocerla del todo. Sin embargo, tuve que aprender que el proceso de conocer la semiótica es algo continuo y permanente, pues como bien dice Daniel Chandler, la semiótica “cambia su forma tan fluidamente como se mueve” (1998, p.123).

En virtud de lo anterior, pasé a explorar algunas obras de socio-semiótica, semiótica de la cultura y semiótica discursiva que prometían desplazar el foco de análisis desde el objeto hacia los contextos donde son articulados. Esa promesa me ha hecho creer que, quizás, algunas de esas ramas podían ser la pieza que hacía falta, sin embargo, me encontré con lecturas complejas que no me permitían entenderlas en su totalidad; había siempre conceptos nuevos, apropiaciones tomadas de otros autores e ideas reinterpretadas desde la teoría original.

A causa de esa observación era necesario pausar las lecturas y remitirse a ellos – a “los primeros autores” si se puede así decir – para entender de qué hablaba cada texto. Eran siempre lecturas que desembocaban en otras lecturas y así sucesivamente. También no dejaba de ser una contradicción en sí misma que, bajo la misma etiqueta – socio-semiótica o semiótica social –, algunos de esos “modos de hacer” divergieran profundamente y se presentaran como metodologías “poco sensibles al contexto de producción/consumo” (Abril, 2007, p.12).

Al contrario de lo que han postulado algunos semiólogos y/o lingüistas, comencé a mirar la semiótica no como disciplina sino como un vasto campo de conocimiento que recibe aportaciones de otros estudios y está en constante modificación. En ese sentido, Demaria (2004) citado por Gonzalo Abril (2009), considera la semiótica como un terreno heterogéneo que abarca una “diversidad de métodos y escuelas y ejercita diferentes prácticas analíticas” (p.129).

Smith-Shank (1995), a su vez, esclarece que desde los estudios desarrollados por Charles Sanders Peirce y Ferdinand de Saussure, considerados los padres de la semiótica moderna, las teorías semióticas desarrolladas generalmente están planteadas observando a uno u otro autor. En cuanto a la profundización de esta observación, el estudio desarrollado por el mexicano Vidales González (2010, 2011) me parece esclarecedor, ya que el autor hace una revisión de la semiótica enseñando su carácter camaleónico.

Para fundamentar su defensa hacia un tipo específico de semiótica (orientada al estudio de la comunicación), Vidales González rescata un considerable número de recopilaciones e historias organizando su propia genealogía; reconociendo, entre otras cosas, la semiótica como un lugar donde concurren distintas perspectivas que dan margen a caminos muy distintos de investigación.

La semiótica tiene sus propias particularidades, es un espacio en el que convergen, al igual que en muchos otros, más de una sola línea explicativa, más de un modelo y, por supuesto, más de un objeto de estudio. [...] la semiótica se mueve, dialoga con otras ciencias e incorpora elementos nuevos, así elegir un autor o autores implica alejarse de otros y, por lo tanto, elegir una corriente, escuela o teoría semiótica implica rechazar algunas más. [...] desde su emergencia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, es mucho lo que ha pasado con la teoría semiótica, pues se reconocen no una, sino varias matrices conceptuales. En síntesis, hablamos de varias semióticas que tienen sus propias particularidades. (Vidales, 2010, p.64)

Ha sido a partir de esa revisión y de observar las condiciones esbozadas por Rose (2001) para la construcción de una metodología crítica en el trabajo con imágenes, que he encontrado parámetros para incluir (y excluir), con relativo conocimiento de causa, perspectivas de diferentes fuentes de autores en el desarrollo de mis análisis.

Además de advertir que debemos llevar una imagen en serio, mirándola como algo que puede hablar mucho más de lo que dicen los textos – puesto que no son simples reflejos de lo que se escribe –, Gillian Rose señala que las imágenes producen, incluyen y excluyen relatos sociales en su materialidad. Otro punto significativo acerca de ese tipo de análisis crítico es tener en cuenta la posición del investigador en relación con ese tipo de material. En este sentido, la autora indica que algunos semiólogos “abogan por la reflexividad en su despliegue” (2001, p.73, traducción mía).

Paradójicamente, Gillian Rose también identifica la “caja de herramientas” proporcionada por la semiótica como una de sus mayores ventajas y desventajas. Si por un lado la semiótica ofrece una vasta posibilidad de explicar cómo los signos funcionan para crear significados a través de “un vocabulario analítico elaborado” (2001, p.69, traducción mía), por otro lado, es una metodología donde cada concepto porta un significativo bagaje teórico. Asimismo, Rose observa que en semiótica es común que cada estudio invente sus propios conceptos para llevar a cabo el análisis, originando “una cierta densidad de terminología que no siempre es fácil de comprender para un novato” (2001, p.73, traducción mía).

Observando esas especificidades y buscando atender a un marco de análisis que considerase lo que está y lo que no está en la imagen, y mi propia manera de mirarlas, fui explorando la semiótica en busca de perspectivas que, entre otras cosas, aceptasen “que los textos y discursos son construcciones sociales realizadas por múltiples actores” (Zechetto, 2002, p.19). Bajo el

pensamiento de una(s) semiótica(s) alimentada(s) por otros campos y/o disciplinas, he tratado de profundizar en las semióticas que me parecían que contemplaban, al menos en parte, el tipo de mirada que quería dedicar a los materiales que constituían mi *corpus*, haciendo especial hincapié, en un enfoque “exoinmanentismo crítico, para el que las prácticas sociales, y por ende las discursivas, representan a la vez un interior y un exterior del texto” (Abril, 2009, p.141).

Conforme lo señalado, exploré la semiótica en búsqueda de una perspectiva que no fuera excluyente y visité autores de orientaciones muy diferentes. En algunos, específicamente en aquellos que desarrollaron sus estudios a partir de los caminos abiertos por Charles Peirce (que comprende el signo como proceso), encontré definiciones para conceptos que tenía pendiente comprender y explicar como, por ejemplo, la definición de discurso encontrada en Eliseo Verón. Según este autor, “discurso designa todo fenómeno de manifestación espaciotemporal del sentido, cualquiera que sea el soporte significante: no se limita, pues, a la materia significante del lenguaje propiamente dicho” (Verón, 2004a, p.127). La noción ofrecida por este autor argentino, que se radicó en Francia y estudió con Lévi-Strauss, me permitió explorar los discursos más allá del lenguaje verbal. Su idea de discurso, aunque data del año 1988, abre puertas para la investigación contextualizada de los “textos visuales” (Abril, 2007). Además, su rechazo a la simplificación advenida de los análisis de tipo interno y/o externo, me pareció extremadamente coherente con el marco que pretendía adoptar.

En el libro dónde Eliseo Verón da a conocer su teoría (1977-2004a), los textos (por así decirlo) son sometidos a *operaciones* que conectan las *marcas* con sus condiciones de *producción* o *reconocimiento*. Las *huellas* solo pueden ser encontradas a través de ese proceso. Ninguna materialidad es analizable en sí misma, puesto que lo *ideológico* y el *poder* son dimensiones que no están ni dentro ni fuera de los fragmentos de texto, sino que están en las relaciones que establecemos con otros discursos sociales. Por lo tanto, los conceptos de *marca* y *huella* presentes en la obra de Verón me parecen fundamentales para un análisis que pretende moverse más allá de lo que está en la superficie material, y me lo tomo como principio básico de mi trabajo. Sobre su teoría, volveré más adelante.

Sea como sea, parece ser que la polémica de los análisis internos y externos, muy presente entre los lingüistas y semiólogos, abarca también el campo de estudios de la imagen. Si por un lado

están los defensores de que lo visual “no se articula como el lenguaje” (Freedman, 2005, citado por Hernández, 2005, p.25), por otro, existen posiciones que consideran que “las imágenes visuales a menudo operan en conjunción con otro tipo de representaciones” (Mitchell, 2005, citado por Hernández, 2005, p.26). A mí me interesaba incorporarme a la segunda posición expuesta, ya que solo podemos observar la complejidad de las imágenes (o cualquier otro modo de producción de significado) cuando consideramos sus especificidades.

El problema así planteado me llevó a entender que las barreras construidas ante la semiótica como metodología, en la actualidad, tienen sus raíces en las críticas que se le hicieron a la primera ola semiótica de carácter binario y estructuralista. La postura de algunos semióticos que aún mantienen una clausura que aísla los objetos de sus contextos, también ha jugado en contra de la semiótica como metodología sensible a especificidades. El propio Eliseo Verón resume la generación de la primera ola semiótica en las siguientes palabras:

En los años sesenta, cuando la lingüística encaraba un período de transformación profunda bajo el golpe de la teoría chowskyana, la herencia saussureana dio vida, con cincuenta años de retraso, a la primera semiología. Esta, que parecía finalmente dispuesta a tomar a su cargo las preocupaciones sociológicas del saussurismo (bajo un impulso, paralelo, pero no depreciable, del estructuralismo en antropología) era prisionera del modelo binario del signo y, en consecuencia, permanecía ajena a toda noción de *productividad* del sentido. [...] He aquí por qué, durante los años sesenta, una teoría de la *producción del sentido* fue imposible. (Verón, 2004a, p.121)

Si por un lado fue importante para la primera semiótica concentrarse en las estructuras y mantener un análisis inmanente como una manera de validar sus conocimientos, la segunda ola semiótica, identificada por algunos autores como post-estructuralista, tuvo el mérito de incorporar la preocupación por “las formas en que se relacionaban los signos, los individuos o actores y las redes sociales” (Zechetto, 2002, p.16). Ha sido la evolución de esos estudios lo que, en un tercer momento, ha permitido a otros investigadores desarrollar con más detalle las investigaciones que contemplan de la dimensión social.

Los abordajes semióticos que surgieron a partir de los años ochenta, se han preocupado por cubrir una laguna que incluye a los actores que estaban en la dimensión de recepción de los textos y los contextos sociales involucrados en el proceso de producción de sentido. Estamos en el final de segunda fase e inicio de la tercera ola semiótica, presentada por la mirada de Eliseo Verón y sincrónica con perspectivas como la de Gunther Kress y Theo van Leeuwen.

### 3.2. Desarrollos – ¿Qué significa incluir “lo social” dentro de la semiótica?

A principios de los años noventa Jay Lemke hablaba del desarrollo de una teoría que propiciaría un cambio en la manera de comprender cómo los seres humanos elaboran sentido y dotan a las cosas de significado. Además de incorporar la preocupación de la semiótica formal “por recursos sociales para comunicar significado”, aquella síntesis reunía aportaciones de “varios abordajes modernos” como la lingüística, la sociología crítica, la fenomenología y los estudios del discurso desarrollados por Michel Foucault para estudiar “cómo la gente elabora y utiliza los signos para construir la vida de una comunidad” (1997, p.195-197).

De acuerdo con Lemke, la semiótica social partía del supuesto básico de que los significados son elaborados, lo que produjo un cambio en la mirada semiótica. La investigación “empieza con los textos y otros tipos de registros o productos de la actividad humana” (Lemke,1997, p.216); parte de los textos porque los significados pasan por ellos, pero entiende que para llegar a comprender los sentidos que se atribuyen a determinados textos hay que examinar los procesos de asignación de significados a través de *operaciones* que enlazan esos fragmentos con sus contextos de la vida social.

Lemke también destacaba que la semiótica de orientación social comparte con la filosofía del construccionismo social la premisa de que <<las realidades son construidas>>, y añade, que los discursos que se plasman en la superficie material son significados que emanan de alguien o de alguna comunidad. Cuando ese sujeto o colectivo de sujetos quiere compartir esos significados es cuando hacen uso de los “recursos” que tienen para comunicar. En esa misma línea, Phillip Vaninni enmarca las diferencias entre la semiótica estructuralista y la semiótica social para evidenciar el potencial de esa nueva vertiente de ir más allá de las estructuras.

Existen numerosas diferencias entre la semiótica estructural y la semiótica social. La diferencia más clara e importante reside en la posición que ocupan las dos escuelas de semiótica en relación con la estructura. Para los semióticos estructurales, los sistemas (o estructuras) de signos y códigos tienen prioridad sobre ‘los oradores y escritores u otros participantes en la actividad semiótica conectados e interactuando de diversas maneras en contextos sociales concretos’ (Hodge y Kress, 1988, p. 1). [...] Los semióticos sociales rechazan, en cambio, todas las formas de determinismo estructural [...] Para la semiótica social, al igual que para el interaccionismo simbólico, el significado surge de las relaciones concertadas de los seres humanos, cada uno con diferentes motivos, metas y puntos de vista. (Vaninni, 2007, pp.114-115, traducción mía)



Eric Landowski, teórico defensor de una semiótica social basada en los estudios de Algirdas Greimas, también expresa críticas a la semiótica estructuralista como forma de evidenciar diferencias. Landowski explica que la preocupación por constituir la semiótica como una teoría y método científico terminó por “cientificar” el objeto de estudio, olvidando su vida social. Consiguientemente, cambiamos “de una reflexión general referida al ‘sentido vivido’ a una problemática del ‘sentido manifestado’—primera reducción— y de ahí, segunda reducción, a una analítica del texto enunciado, olvidando con ello y por largo tiempo ‘la vida’” (Landowski, 2012, p.129).

Una vez dicho esto, no podemos perder de vista que bajo el paraguas de esa nueva ola semiótica se ha desarrollado una serie de estudios que tomaron como referencias diferentes autores. Sin embargo, las propuestas suelen expresar un punto en común; en mayor o en menor grado, desvelan su deuda con la comprensión triádica peirceana. De todos modos, los investigadores suelen reconocer el libro *Social Semiotics* (Hodge y Kress, 1988) como un referente del interés por incluir lo social dentro de la semiótica o, mejor dicho, señala el momento en que la semiótica finalmente observaría la vida que se hace y deshace en la red de la semiosis social infinita.

La semiótica social se ocupa principalmente de la semiosis humana como fenómeno inherentemente social en sus fuentes, funciones, contextos y efectos. También se ocupa de los significados sociales construidos a través de toda la gama de formas semióticas, a través de textos semióticos y prácticas semióticas, en todo tipo de sociedad humana en todos los períodos de la historia humana. (Hodge y Kress, 1988, p.261, traducción mía)

En mis búsquedas me encontré con un texto mucho más reciente, donde Bob Hodge comenta los aciertos y limitaciones de la obra escrita en conjunto con Kress. En él, Hodge plantea el modelo triádico como el punto de partida más adecuado para una semiótica que pretende mirar la relación entre los fragmentos materiales (textos, imágenes, etc.), los sujetos y la vida cotidiana.

En 1988, el libro *Social Semiotics* [SS] se publicó como una crítica a la idea de una semiótica autónoma y sin compromiso político [...] Desafortunadamente la SS no siguió las preferencias de Peirce por las formas triádicas, sino que propuso dos ejes de semiótica: el mimético (el plano de la representación) y el semiótico (enlazando productores y receptores, significados y significantes, mensajes y contextos) [...] La primera reestructuración que proponemos es la introducción de estructuras triádicas. La semiótica tridimensional puede convertirse en una poderosa herramienta para cuestionar e ir más allá de las formas binarias que han sido tan seductoras y aparentemente ineludibles en el pensamiento occidental, tanto en la ciencia propiamente como en las formas de pensamiento que aspiran a ser “sistemáticas”. La iniciativa de la SS de incorporar a la sociedad y la semiosis de Peirce en una sola categoría, en oposición al plano mimético, ilustra el peligro de usar un modelo binario para representar la multiplicidad de relaciones.

El plano semiótico en la SS incluyó tanto lo social como lo semiótico, y aunque ello fue mejor que excluir uno u otro, implicó un alto costo —en el poder explicativo— al reducir las dos dimensiones en una. Hubiese sido más conveniente contar con un modelo cercano a las tres funciones de Halliday (1985): ideacional, interpersonal y textual. (Hodge y Coronado, 2003, p.23-24)

En la actualidad, Phillip Vannini distingue, con la ayuda de Theo van Leeuwen, tres escuelas o círculos que han desarrollado abordajes semióticos sociales con algunas diferencias.

Históricamente, ha habido por lo menos tres escuelas, o quizás por lo menos tres círculos, de pensamiento semiótico social. Los dos primeros son identificados por Theo van Leeuwen como el Círculo Semiótico de Sídney en Australia y el 'grupo europeo de análisis crítico del discurso'. Una tercera red norteamericana, más descentralizada y diversa, también está activa. Los tres círculos han operado en esferas algo separadas entre sí, y es sólo con la publicación de la revista *Social Semiotics* que al menos los dos primeros han entrado en contacto más estrecho. (Vannini, 2009b, p.357, traducción mía)

No obstante, me parece relevante añadir que más allá de observar disimilitudes, hay preocupaciones compartidas en los estudios desarrollados por esos tres círculos o escuelas. En estos momentos considero que se pueden identificar al menos tres supuestos comunes:

1. Los contextos sociales son factores determinantes e influyentes en la construcción de los significados y son parte del objeto estudiado;
2. Hay un interés demostrado por los sujetos o grupos de sujetos sociales que producen y reconocen esos significados;
3. La mirada se desplaza desde los productos hacia los procesos de producción de los significados.

Creo que cada uno de estos puntos podría ser mejor explicado detallando cómo cada una de esas escuelas construyó sus abordajes, sin embargo, de momento, basta con decir que las diferencias entre esos círculos se establecen principalmente a través de las teorías lingüísticas que consideran como base. Conforme con lo señalado, en la semiótica social el acento está puesto en los procesos, por eso, las relaciones de poder que se establecen en la elaboración de los significados son una dimensión clave observada en esos abordajes.

A diferencia de las ramas tradicionales, para la semiótica social, los códigos o reglas de intercambio de significados no son leyes inmutables y no interesan por lo que son sino porque son establecidos por individuos o grupos que poseen poder para crearlas y cambiarlas (Jewitt y Oyama, 2001; van Leeuwen, 2005). De ahí que los modelos de investigación semióticos,

elaborados para entender los significados, incluyan categorías de análisis preocupadas por comprender el proceso por el cual determinados discursos (y no otros) son seleccionados y propagados en un contexto social. Es el interés por la vida social de los textos lo que ha hecho que las semióticas sociales busquen dialogar con otros campos del saber y permitan, sin mayores problemas, bricolajes metodológicos que auxilien en la comprensión de la complejidad presente en la vida cotidiana.

Desde la mirada socio-semiótica, responsable de revisar el fundamento saussureano del código, he entendido que en la vida cotidiana pocas cosas son fruto del acaso o azar. Más allá de la arbitrariedad inicial de los léxicos lingüísticos, las reglas humanas son códigos motivados, hay personas creando, recreando o simplemente pugnando para conservar patrones. Si los sujetos no son gobernados solamente por los códigos, sino que ellos también tienen la posibilidad de gobernarlos (van Leeuwen, 2005), lo arbitrario en el sentido de inmotivado sale de escena, dejando espacios para cuestionarnos cómo las cosas han llegado a ser lo que son.

De ahí que pensar en los motivos y motivaciones que participan de los fenómenos estudiados constituya una premisa coherente para una investigación basada en la semiótica social y, sobre todo, sostenga un modo de investigar que intenta transparentar las decisiones tomadas por la investigadora. A continuación, comparto el acoplamiento que logré establecer entre la perspectiva social de Eliseo Verón y las pautas de la semiótica socio-visual de Gunther Kress y Theo van Leeuwen. También me interesa mostrar al lector los detalles de sus miradas que participan en mi dispositivo semiótico de investigación.

### **3.3. Acoplamientos – ¿Cómo hacer visible los sentidos?**

Conforme a lo mencionado en la introducción de este capítulo, la etiqueta de la socio-semiótica abarca un considerable número de teorías, sin embargo, son las perspectivas de Verón – que estudió y trabajó muchos años en Francia – y de Kress y van Leeuwen – ligados al círculo semiótico de Sidney – las que dan origen a la manera en cómo comienzo mi aproximación a las imágenes. Aunque pueda parecer raro, fue en el acoplamiento de esos dos abordajes sociales (de

orígenes estructuralistas y funcionalistas) lo que me ha permitido hacer visibles los sentidos que quería indagar.

La ordenación del mundo caótico (Hodge y Coronado, 2003) en que vivimos me fue proporcionada por la teoría de Eliseo Verón. Su modo de sistematizar la semiosis social proporcionó las dimensiones hacia dónde debía mirar para percibir los discursos que enseñan a ser docente. Además, es el dualismo conceptual “marca-huella” el que pone los análisis en movimiento.

No obstante, son las indagaciones de Kress y van Leeuwen las que me permiten identificar las *marcas discursivas* dejadas en lo visual. La perspectiva funcionalista, donde los sujetos utilizan los recursos para comunicar, fue fundamental para que yo entendiera las imágenes como el lugar desde dónde se despliegan las prácticas discursivas que co-forman las identidades magisteriales.

Por ello, me parece necesario compartir con el lector las premisas que participan en las perspectivas de mis dos referentes socio-semióticos. Pero antes, hay que tener en cuenta que la categorización que se hace es siempre de carácter metodológico; nos permite ver ciertos puntos, pero no nos autoriza a decir que el mundo está organizado de la misma manera en que hemos escogido mirarlo. Como bien señala Verón, no debemos caer en la ilusión de que la categorización que hacemos del mundo social al momento de estudiarlo es la más real y, por ende, la cierta. “En el marco de una teoría de la semiosis social, la distinción es puramente metodológica” (Verón, 2004a, pp.128-129). La metodología es un camino para conocer y no una rejilla que atrapa un mundo continuamente escurridizo y complejo.

### 3.3.1. El tejido infinito de la semiosis social

Básicamente, la teoría de Eliseo Verón (2004a, 2004b, 2013) observa que las materialidades que solemos analizar como investigadores son fragmentos retirados de la dimensión significativa de los fenómenos sociales. Esa dimensión puede ser entendida como un inmenso e infinito tejido constituido por los discursos que dan sentido a nuestra cotidianidad. En virtud de su conexión con la perspectiva semiótica peirceana, que entiende el signo como resultado de un proceso triádico, Verón la nombra *semiosis social*.

Este término, tomado de Peirce, designa para nosotros la red interdiscursiva de la producción social de sentido. En otra parte (véase Verón 1977) tratamos de mostrar, siguiendo a Peirce, que la semiosis es ternaria, social, infinita, histórica. Su naturaleza ternaria es un aspecto decisivo del modelo de la semiosis, en comparación con los modelos de dos términos que dominaron toda la historia de la lingüística contemporánea desde Saussure en adelante. (Verón, 2004b, p.53)

De ahí que los textos o imágenes sean fragmentos de un tejido mucho mayor; son evidencias de los discursos que constituyen la semiosis social. En efecto, cabe añadir un pequeño paréntesis para aclarar y señalar la especificidad de los textos e imágenes entendidos como fragmentos. Para demostrar las maneras de componer los *corpus*, Patrick Charaudeau hace una distinción entre texto y discurso bastante sensata. En lingüística es común el empleo de las dos palabras como sinónimos, sin embargo,

O discurso não é o texto, mas ele é carregado por textos. O discurso é um percurso de significância que se acha inscrito num texto, e que depende de suas condições de produção e dos locutores que o produzem e o interpretam. Um mesmo texto é então portador de diversos discursos e um mesmo discurso pode impregnar textos diferentes. Há discurso atravessando textos diferentes, e um mesmo texto pode ser portador de discursos diferentes. (Charaudeau, 2011, p.06)

Por mi parte, debo decir que estoy de acuerdo con el pensamiento del autor, es más, creo que el discurso es un recorrido de significancia que puede estar inscrito en un texto y/o plasmado en una imagen. **Inscribir es hacer uso del lenguaje escrito para compartir discursos; plasmar es invocar lo pictórico para hacer circular sentidos por el mundo social.** Soy consciente de que la imagen no se puede resumir a un simple medio, pero hago esta distinción porque quiero destacar que el texto y la imagen no son lo mismo, forman parte de culturas que comunican de manera diferente. Cuando están cerca, componiendo un mismo espacio sinóptico, se complementan para construir los sentidos discursivos atestados en su materialidad.

Ahora, regresando sobre la teoría de Eliseo Verón, constataremos que su definición de discurso deja espacio para lo que acabo de inferir. Aunque de manera incipiente, esa primera definición contribuye a los análisis socio-contextuales. La superficie material está impregnada de discursos, pero ellos van mucho más allá de la materialidad analizada.

Cuando uno se coloca en el nivel del funcionamiento discursivo, se encuentra en el plano social, la producción discursiva de sentido (y nada hay que no sea discursivo) es enteramente social: uno trata con discursos y no con el discurso. (Verón, 1985, pp.18-19)

Entonces ¿cómo llegar hasta los discursos que uno pretende investigar? A esa pregunta el mismo Verón puede contestar cuando funda su teoría socio-discursiva.

El acceso a la red semiótica siempre implica un trabajo de análisis que opera sobre fragmentos extraídos del proceso semiótico, es decir, sobre una cristalización (resultado de la intervención del análisis) de las tres posiciones fundacionales (operaciones-discursos-representaciones). Se trabaja así sobre estados, que sólo son pequeños pedazos del tejido de la semiosis que la fragmentación efectuada transforma en productos. La posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando *productos*, apuntamos a *procesos*. (Verón, 2004a, p.124)

### Marca y huella. Dos conceptos esenciales

La idea de la semiosis social como un tejido y de los objetos analizados como fragmentos sacados de la red semiótica, conlleva entender los discursos como hilos que constituyen el tejido infinito de la semiosis. Los productos analizados apuntan a sus procesos mediante una teoría de inspiración inicial. El descubrimiento de ambos conceptos, que traduce ese principio en la teoría de Verón, resultó clarificador para el trabajo que realizaría.

Las **marcas** son los rastros discursivos identificados en un primer acercamiento a los fragmentos, pero las **huellas** son el resultado del movimiento que nos enseña sus orígenes y/o despliegues. Nosotros, como analistas, frecuentemente nos encontramos con las marcas de los discursos en el objeto empírico, sin embargo, si no presentamos y problematizamos los discursos apuntados por esas marcas, ellas jamás dejan de ser marcas. La **huella** sólo se produce en movimiento en relación con otros discursos. Es a partir de esas operaciones de “enlaces” que identificamos (en un primer momento) y contextualizamos (en un segundo momento) lo que dicen las comunidades discursivas que hablan en/a través de las imágenes. Según Eliseo Verón,

Se puede hablar de **marcas** cuando se trata de propiedades significantes cuya relación, sea con las condiciones de producción o las de reconocimiento, no está especificada [...] Cuando la relación de una propiedad significativa y sus condiciones (sea de producción o de reconocimiento) se establece, estas marcas se convierten en **huellas** de uno u otro conjunto de condiciones. (2004a, p.129, grafismos míos)

Desde ese punto de vista, los análisis consisten en *operaciones* (Abril, 2007; Bitonte, 2009; Magariños, 2004; Verón, 2004a, 2004b, 2013) que tratan de relacionar las *marcas* que son identificadas en los discursos con las *huellas* que están en otros discursos del tejido social. La

separación, de carácter estrictamente metodológico, conlleva mirar las dimensiones de *producción y reconocimiento* en busca de otros discursos que hacen de las *marcas huellas*.

De ahí que la relación entre *marca* y *huella* propuesta por Verón pueda ser entendida “desde un supuesto semiótico” que comprende “los textos y los procesos textuales [como] ‘índices factoriales’” (Abril, 2007, p.98). Sin embargo, es importante destacar que los movimientos que aproximan las marcas de su polo de producción o reconocimiento no aspiran a reconstruir una red discursiva, sino a entender cómo se han formado los discursos involucrados en su constitución. Lo mismo señala la semióloga argentina María Elena Bitonte, pero refiriéndose específicamente a las huellas de la producción en los discursos publicitarios.

Este abordaje no concibe el análisis como una manera de constatar objetivaciones, ni de reconstruir un todo a partir de vestigios sino, antes bien, de desarticular operaciones de construcción de sentido. El análisis socio-semiótico propone el circuito inverso al de la promoción publicitaria de las mercancías, donde las operaciones borran las huellas de la producción del producto, presentándolo como fetiche. (Bitonte, 2008, p.60)

### 3.3.1. Las dimensiones de producción y reconocimiento

Si seguimos el recorrido por el trabajo de Verón, veremos que una misma marca puede conectarse con diferentes huellas que están en las dimensiones donde transitan los sentidos. El autor escoge nombrar esas dimensiones como *producción y reconocimiento*. “**Producción/Reconocimiento son los dos polos** del sistema productivo de sentido. Llamamos **circulación al proceso de desfase** entre ambos, desfase que puede asumir formas muy diferentes según el tipo de producción significativa considerada” (Verón, 2004b, pp.40-41, grafismos míos).

Por un lado, están las **huellas en producción**. Ellas hablan de las condiciones de generación del discurso de análisis, es decir, las ideas que participan en su tesitura. “Dicho de otro modo, **ideológico** es el nombre del **sistema de relaciones** entre un discurso y sus condiciones (sociales) de producción” (Verón, 2004b, pp. 44-45, negritas mías). De ahí que la producción sea el polo de los procesos que constituyen lo discursivo. Según Bitonte,

la concepción de lo ideológico como proceso inscribe a Verón en la llamada semiótica de segunda generación (Kristeva, Derrida, Foucault, Deleuze y otros), que focaliza el aspecto generativo de la producción de sentido, acorde con una lógica de matriz peirceana” (2005, p.42).

Y, por otro lado, están las **huellas en reconocimiento**. Ellas hablan del poder de los discursos observados, son el testimonio de los efectos que esos discursos pueden generar una vez tejidos en la red semiótica infinita. De ahí que el reconocimiento sea la dimensión del poder discursivo, de los enlaces con los sujetos afectados por los discursos de análisis.

El concepto de poder se refiere pues a la problemática de los efectos de sentido de los discursos. Como se advierte, lo mismo que en lo ideológico, la noción de poder define una dimensión de análisis de todo discurso, de toda producción de sentido que circula en una sociedad. (Verón, 2004b, p.47)

La propuesta de Verón no parte de una base novedosa, remite al modelo comunicacional emisor-receptor (Shannon, 1945-2001) y al par de conceptos codificación-descodificación que marcó los estudios culturales en los años ochenta (Verón, 2013). Sin embargo, creo que Verón se vuelve singular por no eludir la complejidad y diversidad de las huellas que un mismo discurso detiene. Poco antes de su fallecimiento, hizo una revisión de sus trabajos y volvió a realizar consideraciones sobre el par nocional propuesto hace casi tres décadas.

Ambos pares [emisor-receptor, codificación-decodificación] tienen algo en común: sus términos son contrarios, implican una simetría especular (o si se prefiere, una simetría invertida). En un polo se codifica, en el otro se decodifica: la segunda operación es la simétrica e inversa de la primera. En un polo se emite, en el otro polo se recibe: recibir es lo contrario de enviar, pero lo que transita preserva su identidad, aunque pueda aparecer obstáculos, ruidos. [...] **Producción/reconocimiento no implica una relación especular** [...] Esto no fue el resultado de una reflexión estratégica, sino más bien de la ignorancia de la complejidad de los procesos que estábamos tratando de identificar. En todo caso, solo puedo constatar; a posteriori, que el par nocional **producción/reconocimiento dejaba abierta la posibilidad de que las lógicas que estaban operando en uno y otro polo fueran cualitativamente diferentes**. (Verón, 2013 pp. 363-365, negritas mías)

En el ámbito específico de las imágenes, Gillian Rose (2001) propugna una perspectiva de análisis que guarda semejanzas con ese recorte de la teoría de Verón. Antes de hacer un recorrido por las metodologías que pueden servir en el análisis de lo visual, Rose esboza un marco de análisis donde nos convoca a mirar críticamente los *sítes* (enclaves) de producción de la imagen, de la imagen misma y de la audiencia. En cada uno de esos enclaves, la autora añade tres instancias que pueden ser cuestionadas: Las instancias tecnológicas, las compositivas y las sociales. De esas tres instancias, yo relacionaría la instancia social con la mirada de Verón.

Los polos de producción y reconocimiento (o enclaves desde la visión de Rose) están tejidos con la vida social marcada en la imagen. La relación de las marcas con sus condiciones en uno u otro polo indica las huellas. En todo caso, hay que recordar que el analista es quien evalúa las



dimensiones exploradas, las huellas a ser problematizadas y también quien decide hasta qué punto ha deshilado suficientemente los hilos del tejido.

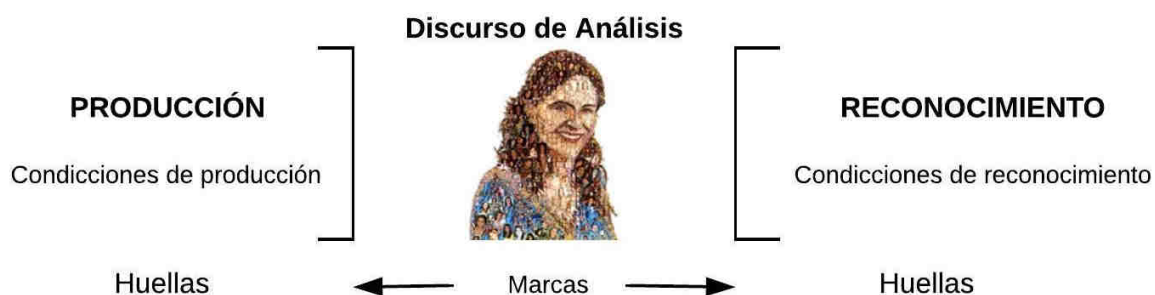


Figura 5- Ejemplo simplificado de los movimientos realizados en el análisis discursivo. Elaboración: propia, basada en la teoría de Eliseo Verón (2004a, 2004b, 2013)

En mi caso en específico, el interés por una u otra dimensión ha variado a lo largo del proceso de investigación. Inicialmente quería mirar hacia las dos dimensiones, pero en virtud de los enfrentamientos personales y los bricolajes metodológicos que eso supondría, opté por mirar únicamente la dimensión de producción. No obstante, las exigencias del contexto y los senderos que fueron quedando olvidados con la supresión de esa dimensión de análisis, demandaron su reincorporación. Es verdad que mirar las dos dimensiones ha sumado complejidad al trabajo, pero sin lugar a duda ha ofrecido una visión más holística de la semiosis como tejido social que conforma y está conformado por los discursos sobre ser profesor.

### 3.3.2. Indagar los fragmentos de tejido desde la gramática del diseño visual

Reconozco que la teoría de Verón me ayudó a ordenar el trabajo que iba realizar, pero aún faltaba un camino para identificar las marcas en lo visual. En consecuencia, exploré el campo semiótico en busca de autores que pudiesen ayudarme a trabajar con las imágenes sin chocar con la propuesta de Verón, y en esa búsqueda me encontré con la Gramática Visual de Kress y van Leeuwen. Al principio dudé en aproximarme a sus propuestas pues la caja de herramientas que ofrecían era extremadamente grande para mí. Sin embargo, me aventuré a conocerla y descubrí que no hacía falta utilizar todas las herramientas a la vez.

Resumidamente, diría que los autores desarrollan una serie de herramientas complementarias para identificar las marcas plasmadas en lo visual. Su trabajo es la referencia más significativa dentro de la *Visual social semiotics* (Jewitt y Oyama, 2001; Harrison, 2003). Inspirados por la teoría del lingüista Michael Halliday (1978), Kress y van Leeuwen subdividen el aparato conceptual que conciben en tres cajas (representacional, interactiva y composicional) que corresponden a las tres meta-funciones de Halliday (ideacional, interpersonal y textual).

La primera caja guarda los utensilios para indagar los discursos representados en la superficie de la imagen *¿qué ideas aparecen destacadas en los fragmentos visuales sacados de la vida cotidiana?* La segunda caja abarca los artificios que los productores de una imagen emplean para contactar y posicionar al sujeto que ve (observador, consumidor, meta, destinatario, receptor son algunos de los nombres dados a este sujeto). A partir de aquí, la caja de la función interactiva pregunta por *¿cómo el contacto establecido, los ángulos y distancias construyen un lugar para el observador?* La tercera y última caja contiene aparatos que posibilitan encontrar marcas del sistema productivo en la composición visual, preguntando, entre otras cosas, *¿en qué espacios están situados los participantes representados y cómo son destacados?*

En el libro donde presentan y explican detalladamente el origen y la funcionalidad de sus herramientas, los autores incluyen un cuadro-resumen para cada caja. Por ello, me he tomado la libertad de dibujar tres cuadros semejantes donde intento traducir los conceptos de Kress y van Leeuwen al idioma castellano así como explicar parte de esos conceptos adaptándolos a las preguntas realizadas para encontrar las marcas en lo visual.

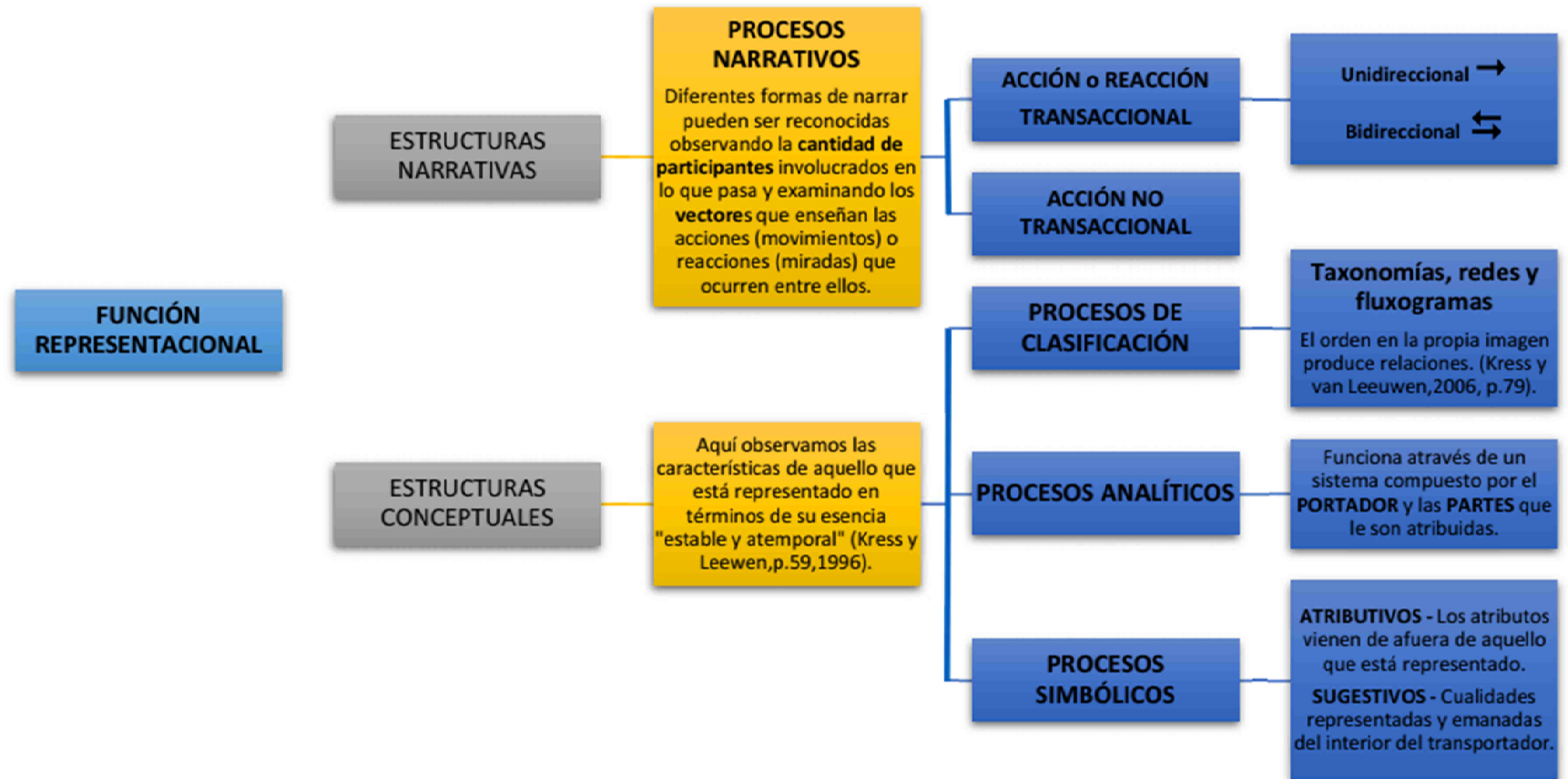


Tabla 2 - Pautas funcionales para emprender indagaciones acerca de los significados representacionales.

Elaboración: Propia, basada en la GDV de Kress y van Leeuwen.

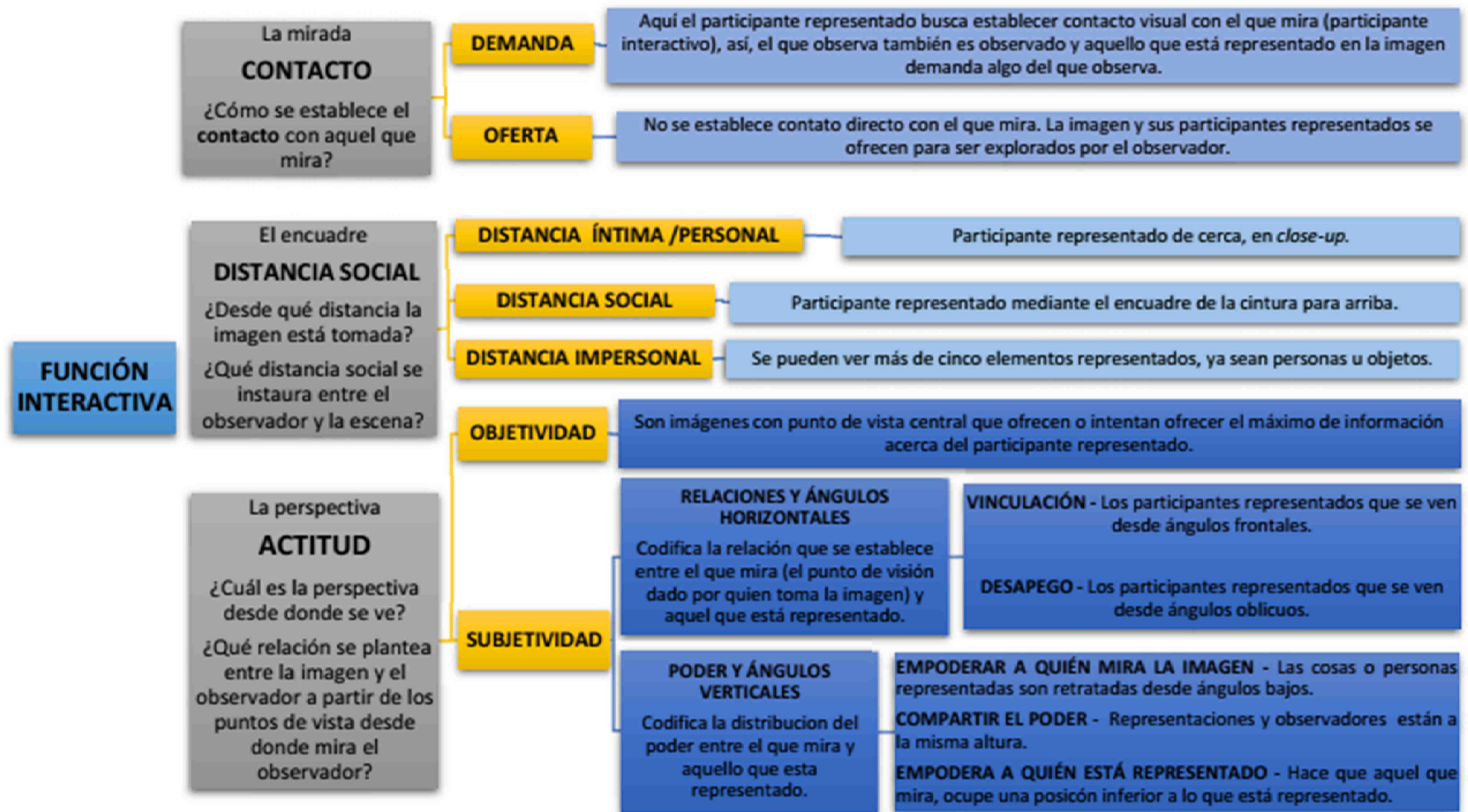


Tabla 3 - Pautas funcionales para emprender indagaciones acerca de los significados interactivos.

Elaboración: Propia. basada en la GDV de Kress v van Leeuwen

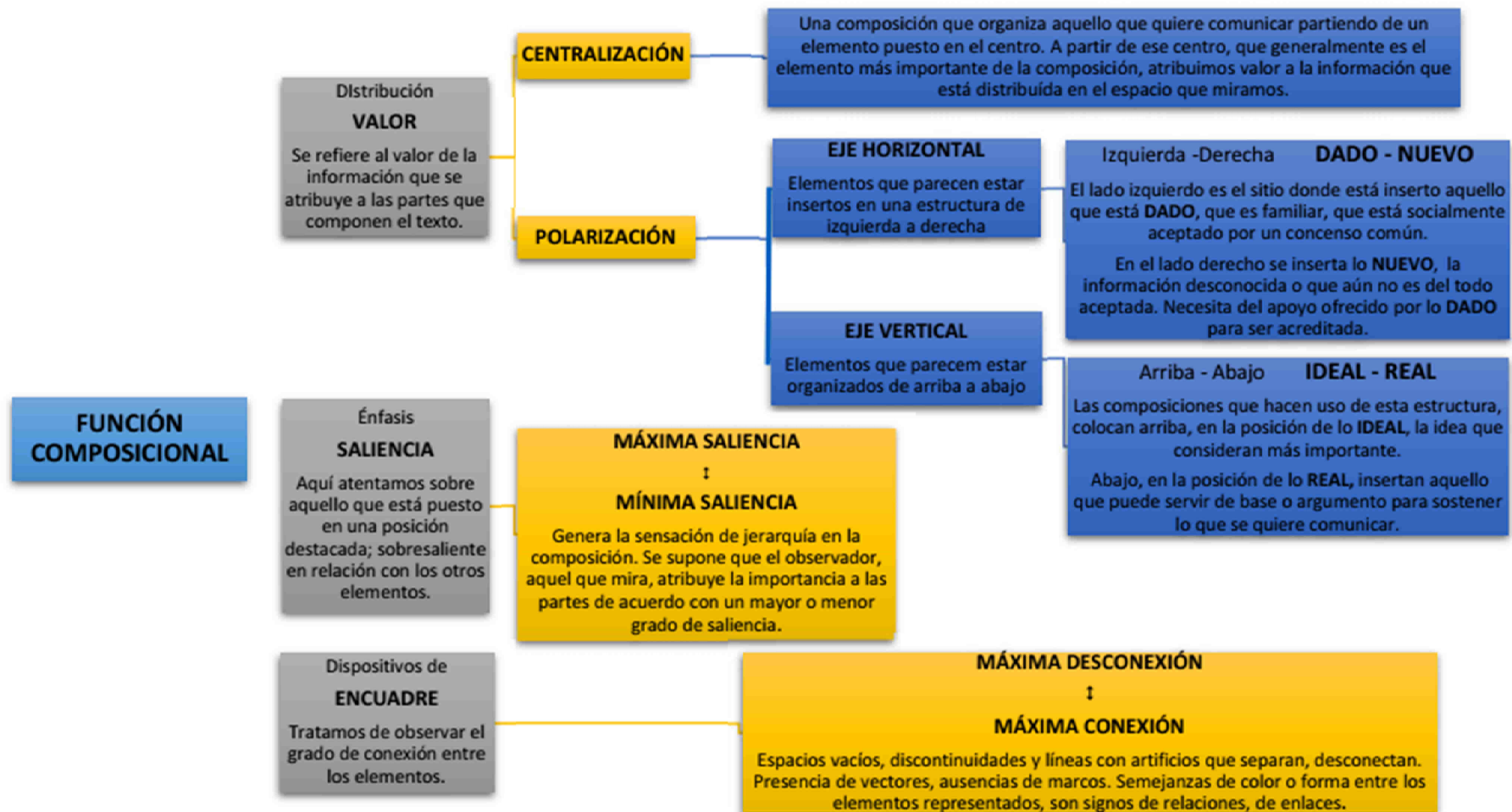


Tabla 4 - Pautas funcionales para emprender indagaciones acerca de los significados interactivos.

Elaboración: Propia. basada en la GDV de Kress v van Leeuwen.

Conforme a lo mencionado inicialmente, dudaba si yo sería capaz de manejar las herramientas presentadas. Sin embargo, la confección de las tablas y el desarrollo del trabajo con las imágenes me ha permitido conocer y emplear una u otra herramienta con relativa confianza. No obstante, una inquietud surgió en el medio del camino. Tenía dudas si los análisis lograrían evidenciar el modo en cómo identifiqué las marcas discursivas y, por tanto, me pareció importante que el lector pudiese acompañar el recorrido analítico realizado. Es por esto por lo que he decidido enseñar las herramientas empleadas mientras las utilizaba. Sobre eso volveré más adelante.<sup>25</sup>

Otra inquietud que me perseguía era en torno al origen de las tres cajas de herramientas que Kress y van Leeuwen disponen. Me preguntaba constantemente sobre las meta-funciones de Halliday, el referente más importante de la escuela socio-semiótica de Sidney. Aunque este trabajo no sea el lugar más adecuado para hablar sobre su teoría, incluyo un pequeño resume del origen de las tres meta-funciones hallidayanas antes de plantear los encuentros que complementan mi metodología de base.

### Las meta-funciones en el lenguaje como semiótica social

Michael Halliday nos deja claro en su obra *Language as a Social Semiotic* (1978) que bebió de la fuente de una serie de autores, entre ellos, Ferdinand Sausurre, Willian Labov y Basil Bernstein. Su modelo sistémico-funcional, fruto de su relación con el conocimiento teórico al que tuvo acceso y sus investigaciones sobre la adquisición del habla, comienza con el reconocimiento de siete protofunciones iniciales.

Antes de dominar las estructuras de la lengua, el niño va percibiendo los propósitos del lenguaje. Las funciones instrumentales, reguladoras, interactivas, personales, heurísticas, imaginativas e informativas, se refieren a los momentos en que los sonidos producidos son usados “para obtener bienes o servicios que necesitaba (instrumental), para influir en el comportamiento de sus más allegados (reguladora), para mantener sus lazos emotivos con ellos (interactiva), y así sucesivamente” (Halliday, 2001, p.31).

---

<sup>25</sup> Véase 3.3.1. “Ensamblar el rigor y la generosidad ”, segunda parte de la tesis

Más tarde, el niño generaliza las siete "protofunciones" en dos "metafunciones": (1) comprender el entorno (la función ideacional), y (2) actuar sobre los demás en él (la función interpersonal)" (Halliday, 1985: xiii). A estos se agregará un tercer componente metafuncional, el 'textual', 'que da relevancia a los otros dos', y reúne representaciones e interacciones combinadas en el tipo de conjuntos coherentes que reconocemos como tipos específicos de textos o eventos comunicativos (ibíd.). (van Leeuwen, 2005, p.77, traducción mía)

Halliday observa que el niño va aprendiendo su lengua materna en contextos de situación cada vez más complejos; el lenguaje va siendo compuesto por una polifonía donde "distintas melodías se producen al mismo tiempo y cada elemento de la oración es como un acorde que aporta algo a todas ellas" (2001, p.46). En ese momento, la noción de registro pasa a ser fundamental pues enseña que "todo lenguaje funciona en contextos de situación y puede vincularse a los contextos" (Halliday, 2001, p.47).

Incluso me atrevo a decir que la noción de registro produce una ventaja importante para la teoría de Halliday. Mirar los registros como abanicos de recursos que están disponibles en determinados espacios y tiempos, conlleva pensar en las trayectorias de significancia de los discursos intercambiados. De ahí que el *campo*, el *tenor* y el *modo*, los tres parámetros contextuales involucrados en el lenguaje oral adulto y que componen la noción de registro, estén directamente relacionados con las tres meta-funciones propuestas para el estudio del lenguaje.

#### *Campo, tenor y modo - El contexto social en conceptos*

---

**Campo** se refiere al marco institucional en que se produce un trozo de lenguaje, e incluye no sólo el tema de que se trata sino también toda la actividad del hablante o del participante en determinado marco;

**Tenor** se refiere a la relación entre participantes, no sólo a la variación de formalidad sino también a cuestiones como la permanencia o cosas por el estilo de la relación y el grado de carga emotiva que hay en ella;

**Modo** se refiere al canal de comunicación adoptado, no es sólo a la elección entre médium hablado y médium escrito sino a elecciones mucho más detalladas (podríamos agregar: "y a otras elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación").

---

Fuente: John Pearce citado en Halliday (2001, p.48)

En palabras de Halliday, el *campo*, el *tenor* y el *modo* “son una estructura conceptual para representar el contexto social como entorno semiótico en que la gente intercambia significados” (2001, p.145). Así, los recursos empleados en el intercambio de significados pueden ser estudiados a partir de meta-funciones que “son los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje, en todo contexto social” (Halliday, p.147). Las tres meta-funciones no hacen oposición unas a las otras, sino más bien coexisten en todos los intercambios.

Desde una mirada metodológica se puede decir que las meta-funciones añaden capas de complejidad al estudio de los discursos inscritos y plasmados. Martín Kaltenbacher (2007), al constituir un estado del arte de las perspectivas de análisis en el campo de la multimodalidad, observa que muchos de los académicos multimodales vienen de la lingüística y tienen como base los postulados de Michael Halliday, quien “ve el lenguaje como un sistema semiótico que explotamos para funcionar en un amplio contexto social y cultural” (p.35).

Al finalizar este recorrido cabe incluir una última observación. El lingüista Roman Jakobson ya había propuesto pensar el lenguaje en términos de funciones con anterioridad a Halliday. La propuesta de Jakobson, que nació de la reformulación del modelo de comunicación de Shannon y Weaver (Abril, 2007), cuenta con seis funciones inspiradas en los elementos que participan en el acto comunicativo. Tradicionalmente, las funciones de Jakobson fueron más utilizadas en la semiótica (van Leeuwen, 2005), apareciendo incluso como referentes para el análisis de imagen (Joly, 1993). Sin embargo, fue el modelo de Halliday el que pasó a alimentar las consideraciones de académicos como Kress y van Leeuwen, afiliados a la escuela de Sidney donde la semiótica social se ha enterañado en el campo de la multimodalidad.



## 4. El clamor del bricolaje

La observación de las condiciones de producción de los discursos me permite, en primera instancia, percibir ideologías que participan en la construcción de lo que se ve. Sin embargo, llegar a conocer una parte de la red donde están tejidos los sentidos de ser docente no me autoriza a proyectar los efectos de poder en la dimensión de aquellos que "son hablados" y conviven con esas prácticas discursivas. Por eso, vale la pena recordar la alerta de Eliseo Verón cuando nos habla en su último libro sobre los retos e incertidumbres en el trabajo con los sujetos del reconocimiento.

En producción, la sensibilidad metodológica y la definición de técnicas de análisis de los discursos de los medios han progresado enormemente en los últimos treinta años. **Pero seguimos haciendo lo que podemos (que es muy poco) para ordenar e interpretar esa "gran dispersión de palabras" con las que nos encontramos en reconocimiento.**

El problema no es, claro está, simplemente la heterogeneidad de unas y otras discursividades, sino el de las *relaciones* que se busca establecer entre análisis efectuado entre uno y otro polo. Analizar la semiosis materializada de una sociedad (textos, objetos técnicos, configuraciones visuales, etc.) o tener reglas para saber cómo interpretar lo que alguien dice, se pueden considerar problemas tan viejos como la reflexión de la especie humana sobre sí misma. (Verón, 2013, pp. 430-431)

Encontrar esta reflexión en las páginas finales de *Semiosis Social 2* (Verón, 2013), confirma que la semiótica dejó de ser imperialista en la evolución proporcionada por su vertiente social. Pero, aun así, no puede ser la única perspectiva adoptada en una investigación que abarca problemáticas relativas a cómo hemos llegado a ser los docentes que somos en este momento. Por eso, hay que complementar la metodología de base con visiones sensibles a diferentes realidades.

Aquí me despido de los autores socio-semióticos que tanto han contribuido para mi mirada y me adentro en la búsqueda de perspectivas que puedan ayudarme en el trabajo con la "gran dispersión de palabras" a la que se refería Verón. No hay recetas probadas o, mejor dicho, no hay herramientas semióticas preestablecidas como manera de abordar los efectos discursivos. Los acoplamientos que se vienen dando en la actualidad, muestran la expansión de esa conciencia en las investigaciones que siguen perspectivas socio semióticas.

Como se ha señalado, investigadores como Phillip Vaninni (2007, 2009) vienen apostando por una semiótica social ecléctica, dispuesta a vincularse con otras metodologías a favor de un camino que permita vislumbrar la complejidad de los discursos en la dimensión del reconocimiento. Consecuentemente, el investigador que toma la vía ecléctica necesita promover combinaciones entre teorías, metodologías, métodos y perspectivas de interpretación teniendo a su cargo una tarea significativa: Hacer un bricolaje que posibilite reconocer y comprender otras visiones sobre el problema que investiga.

El bricolaje (del francés *bricolage*) es uno de esos conceptos viajeros a los que se refiere Mieke Bal (2009). Empleado por primera vez en el trabajo de Lévi-Strauss (1962), ha viajado en dos direcciones distintas: Por un lado, ha estado presente en investigaciones científicas de biología molecular y evolutiva, y por otro, se ha desplazado hacia las humanidades inspirando la crítica del arte y la teoría crítica (Johnson, 2012). No obstante, su empleo como metáfora en la investigación cualitativa abre espacio “*a uma forma [de investigação] baseada em múltiplas perspectivas*”. (Briggs, 1997; Foster, 1997; Morawski, 1997, citados por Kincheloe, 2007, p.23).

El investigador *bricoleur* es un artesano, así como los *bricoleurs* franceses que han inspirado a Lévi-Strauss. Ellos realizan un detallado trabajo manual donde recogen fragmentos de teorías pertinentes y las unen, transformándolas en un artefacto único y adecuado a su estudio. Según Rogers (2012), la conceptualización de la investigación *bricoleur* estuvo a cargo de Denzin y Lincoln (2000, 2005), pero fueron Kincheloe y Berry quienes lapidaron el concepto y lo desarrollaron en una secuencia de trabajos contenidos en el libro escrito en conjunto, como referencia central (Kincheloe y Berry, 2007). De acuerdo con Mónica Romero (2017), las investigaciones de Kincheloe llevaron al autor a definir el bricolaje

como esa capacidad que tenemos de revisar conceptos, teorías y prácticas de manera compleja a partir de diversas estrategias y fundamentaciones teóricas, pero señala a su vez la necesidad de profundizar en cada una de las etapas de investigación de modo que esta amplíe los objetos de conocimiento y construya otros modos de su producción. (p.98)

Por lo tanto, hacer bricolaje en la investigación académica requiere rigurosidad, consciencia de sí mismo y de los sujetos que son parte del mundo que estamos investigando. Además, demanda una buena cantidad de audacia, conocimientos teóricos y disposición para promover encuentros

entre perspectivas que muchas veces tienen su origen en diferentes paradigmas. En este sentido, el trabajo del *bricoleur* es complejo; él tiene que estar atento a las oscilaciones que ocurren mientras investiga para decidir si debe sumar a su trabajo una nueva pieza o no.

A bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados. Sua existência é explicada a partir de uma epistemologia da complexidade (Morin, 2002), cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o predomínio de uma sobre a outra. (Neira y Lippi, 2012, p.610)

El momento de escoger las "piezas" que complementan el aparato investigativo reclama sincronía con las particularidades que conformaron inicialmente el proyecto. El bricolaje puede promover el encuentro entre teorías de diferentes orígenes, pero, en última instancia, creo que debe estar acorde con las premisas que sirven de base para la investigación que cada uno realiza. Siempre debemos tener en mente que nuestra contestación al llamado *bricoleur* debe ser coherente con los principios que envuelven nuestra búsqueda del conocimiento. En mi caso, hay tres puntos que pesaron de manera fundamental: 1) La necesidad de mostrar mi identidad como docente (desvelada a lo largo de la investigación); 2) La preocupación por la ética en la relación establecida con los sujetos y sus discursos; y 3) La opción semiótica por no perder de vista los intereses implicados en la producción de los discursos - incluida mi propia producción.

Estas tres cuestiones sobresalieron entre tantas otras al momento de pensar en el bricolaje que necesitaba articular. A pesar de creer que estos factores aparecen de manera clara en el cuerpo de la tesis, creo adecuado mencionarlos a fin de enfatizar su importancia como principios orientadores de las decisiones incorporadas. Por eso, debo decir que elegir las "piezas" que completaron el aparato investigador que explora los discursos que actúan como condición de reconocimiento de los primeros, no fue una tarea fácil para mí.

Inicialmente, tuve que lidiar con las angustias que traigo en mi "mochila como maestra"<sup>26</sup> y entender sus orígenes para después relacionarme con las oscilaciones surgidas de la perspectiva *bricoleur*. A pesar de los obstáculos que encontré seguí adelante, pues entendí que "*andar no limite*" (Kincheloe, 2007, p.103) era lo que me permitiría hacer un "montaje interpretativo"

---

<sup>26</sup> Véase "Mochila como maestra", pág. 110

que dejara más visible la complejidad involucrada en las maneras de enseñar y ser docente en Brasil (Cook, 1984; Meno, 1981, citados en Denzin y Lincoln, 2012).

#### 4.1. El enfoque interaccionista interpretativo como complemento semiótico

Para escuchar a los “sujetos del reconocimiento” elegí comenzar con un grupo de discusión formado por docentes de infantil y primaria. Las imágenes que serían analizadas bajo la óptica socio-semiótica también serían tomadas como elementos para las conversaciones con cinco maestras experimentadas que decidieron colaborar. En las reuniones intenté seguir las pautas de investigación disponibles sobre este tipo de trabajos, no obstante, la relación investigadora/investigadas no pudo seguir el camino vislumbrado en pautas preestablecidas. Todo el contexto que dio existencia al grupo recobró fuerzas mientras el diálogo se constituía. La maestra de infantil y primaria que habita en mí, se fue reavivando por las conversaciones establecidas con las colaboradoras<sup>27</sup>.

Como resultado, entendí que practicaba la escucha de seis sujetos del reconocimiento y no cinco como pensaba al inicio. El proceso de investigación fortaleció a la maestra que habita en mí, dotándome de propiedad para hablar. Si inicialmente tenía miedo de presentarme como sujeto docente, los acontecimientos fueron evidenciando que la profesora que fui y continuo siendo también tenía algo que decir. Es por esto por lo que he pasado a considerar que tengo la colaboración de seis docentes, cinco profesoras que participaron del grupo que discute a partir de las imágenes de las revistas, y una sexta docente, que accedió a participar cuando entendió que la investigación podría ser un camino para descolonizar sus saberes.

La escucha de estos seis sujetos transita por dos hilos que se entrecruzan en el tejido de la investigación. El primer hilo acarrea el trabajo crítico con el discurso de las colaboradas y con mi propia postura de investigadora frente al grupo, y el segundo hilo, está constituido de revisiones sobre episodios donde me he reconocido como sujeto de los discursos que surgen en las conversaciones con el grupo. Para realizar dicho trabajo he necesitado recurrir a perspectivas interpretativas que considerasen, a la vez, contextos y sujetos que son parte de la conversación.

---

<sup>27</sup> Véase “El grupo de discusión y los desafíos que se generan en el trabajo”, pág. 119

Por ello, el *interaccionismo interpretativo* propuesto por Norman Denzin surgió como mirada complementaria al trabajo semiótico realizado en el polo de producción.

El interaccionismo interpretativo tiene su punto de partida en 1989 como parte de un movimiento de reforma de la investigación cualitativa iniciado por lo menos dos décadas antes (Schwandt, 2000, citado en Denzin, 2001). En aquel momento, describe Denzin, “la considerable literatura de las ciencias sociales sobre métodos de investigación cualitativa no contenía ningún tratamiento extendido del punto de vista existencial interpretativo (Douglas & Johnson, 1977; Kotarba & Fontana, 1984)” (2001, p.9, traducción mía).

Norman Denzin explica el interaccionismo interpretativo como una perspectiva comprometida con las problemáticas de la posmodernidad tardía, pues, entre otras cosas, busca enseñar los nexos entre la biografía de los sujetos y las grandes temáticas que en cierto modo conforman las sociedades; de ahí que su proyecto interpretativo sea un desdoblamiento del trabajo de C. Wright Mills (1959). El enfoque de Denzin mira los cruces entre los contextos sociales micro y macro, es decir, procura ver las relaciones entre los acontecimientos de la vida cotidiana y el amplio tejido social, histórico y cultural. Sin embargo, Denzin intenta ir un poco más allá y añade al interaccionismo métodos que permitan al investigador desarrollar una mirada crítica.

El interaccionista interpreta estos mundos, sus significados y sus representaciones. Los métodos de investigación de este enfoque incluyen textos de performance, auto etnografía, poesía, ficción, entrevistas abiertas y creativas, análisis de documentos, semiótica, historia de la vida, experiencia personal y construcción de la historia personal, observación participativa y descripción espesa. El término interaccionismo interpretativo, como sugiere la lista de métodos anteriores, significa un intento de unir el pensamiento interaccionista simbólico tradicional (Blumer, 1969; Denzin, 1992) con formas críticas de investigación interpretativa [...]. (Denzin, 2001, p.10, traducción mía)

En virtud de sus características, el interaccionismo interpretativo es entendido como perspectiva y método a la vez (Boydell, Volpe y Pignatiello, 2010). Como método, está interesado en la historia de los sujetos y desarrolla nociones que nos ayudan a encontrar los puntos cruciales de los relatos. Como perspectiva, su forma de planteamiento permite el ensamblaje con otras teorías y métodos desde sus orígenes. Denzin adopta un marco con seis premisas que caracterizan el interaccionismo interpretativo y, al mismo tiempo, sirven de mapa para esos acoplamientos. Desde estos marcos, el interaccionismo interpretativo tiene las siguientes características:

- Es existencial, interactivo y biográfico.
- Es ideográfico.
- Se basa en el rigor sofisticado y en el método regresivo progresivo de Jean-Paul Sartre.
- Puede ser puro y aplicado.
- Está anclado en el "octavo momento" y se basa en críticas al positivismo y al pospositivismo.
- Se relaciona con la construcción social de género, historia, poder, emoción, efectos y conocimiento. (Denzin, 2009, p.401, traducción mía)

Cada una de las características es abordada de manera detallada en el texto fundador de Denzin (2001) y en su posterior adaptación para la publicación en otros espacios (Denzin, 2009). Sin embargo, cabría hacer una revisión de esos seis puntos para que el lector pueda comprender las bases del trabajo que me propongo hacer con las voces de las maestras (que están en la dimensión del reconocimiento), y con mi propia voz en cuanto docente e investigadora.

#### 4.1.1. Caracterización de la perspectiva

De manera sucinta, diría que la primera característica hace hincapié en el hecho de que los relatos son importantes en virtud de las personas que los cuentan (y no al contrario). Seguidamente, la segunda premisa destaca el carácter singular de los relatos y demanda del investigador una búsqueda de estrategias que deje visible las voces de los sujetos en las interpretaciones que realiza.

Veremos que la segunda característica del interaccionismo interpretativo “busca situar y entender una clase particular de temas dentro de un momento histórico dado” (Denzin, 2009, p.403, traducción mía). Inspirado por la idea del “rigor sofisticado” (Denzin 1989) y por el método progresivo-regresivo de Sartre, quién “accede a incorporar las mediaciones existentes entre las determinaciones sociales y la manera como son vividas por los individuos” (Manigat, 2017, pp. 811-812), el tercer punto aboga por una interpretación que conecte los pasajes más relevantes con los momentos históricos que envolvieron esos acontecimientos. De ahí que el concepto de epifanía, sobre el cual volveré más adelante, devenga fundamental.

La cuarta característica pone al interaccionismo interpretativo como un camino alternativo. Según Denzin, hay dos tipos de investigaciones interpretativas: las *puras*, que buscan “construir interpretaciones significativas de la problemática social y cultural”, y las *aplicadas*, donde los investigadores realizan interpretaciones evaluativas “sobre un problema social fundamental a fin

de proporcionar a los responsables de la formulación de políticas, recomendaciones pragmáticas y orientadas a la acción para aliviar el problema” (2009, p. 403-404, traducción mía). Como alternativa a esas dos posiciones, el interaccionismo pasa a dar soporte a investigaciones que evalúen e interpreten el problema desde la posición de los menos favorecidos, es decir, que construyan sus consideraciones a partir de la mirada de los sujetos que viven los problemas sociales y no tienen poder de intervención en el escenario de las políticas públicas.

La quinta característica aproxima el interaccionismo interpretativo con el socio construccionismo. Las críticas a la realidad única y objetiva, a la idea de neutralidad en la investigación y a las generalizaciones que igualan toda la diversidad bajo una verdad única, están presentes en ambos enfoques. Las dos perspectivas también comparten la preferencia por sustituir el “por qué” por el “cómo” en las preguntas que se hacen sobre los problemas. De esta forma, manifiestan un interés común en “conocer cómo” determinada coyuntura social ha llegado a existir tal cual la percibimos y no a “preguntar por qué” ella existe.

La sexta y última característica invita los investigadores a mirar sus investigaciones y al problema que intentan conocer de una manera más profunda y crítica. En primer lugar, existe una preocupación con la asimetría de género en el mundo social y en la producción de conocimientos. En segundo lugar, está el cuidado con la historia como dimensión que permea los eventos estudiados y la investigación en sí misma. En tercer lugar, destaco una demanda de conciencia sobre el poder y la emotividad (que prefiero llamar afectos) como fuerzas presentes en todas las instancias del mundo social y de la investigación: “una anatomía de poder y sentimiento en el estudio interaccionista interpretativo revela que la interpretación separada, no emocional y puramente cognitiva es imposible” (Denzin, 2009, p.405, traducción mía). En cuatro y último lugar, queda pendiente no olvidar que todo conocimiento es social y políticamente construido, incluyendo el conocimiento que nosotros producimos como investigadores.

#### 4.1.2. Los despliegues en la investigación

Lo anteriormente expuesto pasa a formar parte de mi marco de trabajo en la dimensión del reconocimiento del análisis de los discursos. Dentro de este marco hay distintas fuentes de

evidencias (las notas escritas durante el proceso de selección de imágenes, las transcripciones de las reuniones con el grupo de discusión y las reflexiones sobre el proceso de investigación que llevaba a cabo) que forman parte del material sobre el cual regreso innumerables veces para dar origen a las interpretaciones.

Aquí, la aportación de las maestras colaboradoras es fundamental. La biografía de cada una de ellas y el contexto del grupo de discusión – dónde reviven sus experiencias relacionándolas con lo que miran en las imágenes – da origen a relatos críticos sobre el mundo que les enseña a ser profesoras. Además de analizar esos relatos con la ayuda del método progresivo-regresivo, reitero su calidad de piezas-clave para rescatar mis experiencias como una docente que también fue afectada por el mundo social de los maestros.

Con la ayuda del concepto de epifanía revivida<sup>28</sup>, retomo acontecimientos ocurridos durante mi formación como docente y como enseñante que transitó por la escuela pública. Desde una mirada crítica y reflexiva, intento aproximar esos eventos a otras evidencias y reinterpretarlos. Luego coloco esas experiencias redimensionadas junto a los análisis e interpretaciones del problema de estudio. Vale recordar que dichas experiencias no son rescatas al azar, sino que son revividas a partir del trabajo que entrecruza el análisis semiótico de los discursos en las revistas pedagógicas y las palabras del grupo de colaboradoras.

El movimiento de volver hacia atrás, provocado “por” y “en la” investigación también deja huella en la forma en cómo me voy constituyendo investigadora. De ahí que la autoetnografía y la reflexividad devengan buenas compañeras. Aunque la mirada autoetnográfica esté presente en el trabajo que realizo con las epifanías que viví como profesora, es el encuentro de la autoetnografía con la reflexividad lo que me permite pensar en mi posición como investigadora, frente a las maestras colaboradoras y dentro del proceso de investigación.

---

<sup>28</sup> Denzin inscribe el concepto de epifanía en el marco del interaccionismo interpretativo entendiéndolo como una forma de abrir el mundo a la interpretación. Básicamente, las epifanías son momentos de interacción que marcaron la vida de los sujetos; son vistos como puntos de inflexión por las personas que lo han vivido y por otros que conocen sus historias (Strauss, 1959 citado en Denzin, 2009). Denzin habla de cuatro tipos de epifanías: Las que afectan todos los ámbitos de la vida de quién las vive (epifanía mayor); las acumulativas, que suceden en virtud de “acontecimientos que han estado ocurriendo durante un largo período de tiempo” (Denzin, 2009, p.408, traducción mía); las epifanías menores o iluminadoras, que reciben este nombre por tratarse de eventos que parecen pequeños pero que tienen una carga grande de significados en la vida de quien los experimentó y, en cuarto lugar, están las epifanías revividas. Las epifanías revividas son “episodios cuyos efectos son inmediatos, pero cuyos significados sólo se dan más tarde, en retrospectión y en la revivificación del acontecimiento” (Denzin, 2009, p.408, traducción mía).



#### 4.1. Autoetnografía y reflexividad

En su definición más incipiente, la autoetnografía es caracterizada como el estudio del yo (Reed-Danahay, 1997). Sin embargo, sus viajes por el ámbito cualitativo y su gran notoriedad entre los investigadores que se alejan de los marcos positivistas y post-positivistas hacen de la autoetnográfica un proceso, un producto (Ellis, Adams y Bochner, 2015) y una posibilidad para la investigación social crítica (Hughes y Pennington, 2017). Desde la crisis de la representación (Denzin y Lincoln, 2005), la autoetnografía como “enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p.249), pasó a ser cada vez más solicitada por los académicos que buscaban replantear la manera en cómo se piensa, se hace y se escribe la investigación. En virtud de las particularidades de cada estudio, y por supuesto de los compromisos de cada autor, la autoetnografía gana matices.

Los tipos de autoetnografía difieren según cuánto énfasis se coloca en el estudio de otros, en el propio investigador y su interacción con los demás, en el análisis tradicional y en el contexto de la entrevista, así como también en las relaciones de poder. (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p.256)

Los propósitos de los investigadores parecen ser tan diversificados que autores como Denzin (2013) hacen una crítica a algunas de esas versiones. Dicho autor pone en juego la autoetnografía analítica de León Anderson (2006), al plantear si no estaríamos hablando de manzanas y naranjas cuando buscamos aproximar la autoetnografía de marcos teóricos más analíticos como los de la Escuela de Chicago. Denzin deja en evidencia sus desentendimientos con la versión de Anderson, abogando por una autoetnografía comprometida con una "sociedad más justa, democrática e igualitaria" (Kincheloe y McLaren [2000] citados en Denzin, 2013, p.212).

En mi caso en específico, la autoetnografía es la perspectiva que me ha permitido el acercamiento a mi subjetividad haciéndome más consciente del poder y de los afectos involucrados en mis posiciones como docente e investigadora. Todo eso va conectado con las observaciones de Carolyn Ellis (2016), para quién la autoetnografía deviene camino para una investigación más autocrítica y ética.

Para la mayoría de nosotros, la autoetnografía no es simplemente una forma de conocer el mundo; tiene una forma de estar en el mundo, una que requiere vivir consciente, emocional y reflexivamente. Nos pide que no sólo examinemos nuestras vidas, sino que también

consideremos cómo y por qué pensamos, actuamos y sentimos como lo hacemos. La autoetnografía requiere que nos observemos a nosotros mismos observando, que interroguemos lo que pensamos y creemos, y que desafíemos nuestras propias suposiciones, preguntándonos una y otra vez si hemos penetrado tantas capas de nuestras propias defensas, miedos e inseguridades como nuestro proyecto requiere. Nos pide que repensemos y revisemos nuestras vidas, tomando decisiones conscientes sobre quiénes y cómo queremos ser. (Ellis, 2016, p.10. traducción mía)

Como investigadora que se va formando en el proceso de investigación, agradezco las palabras de Ellis. Desde su aportación logro entender la autoetnografía como un enfoque desafiante y me siento invitada a lidiar con mis propias barreras e inseguridades. Aceptando esta invitación, asumo el compromiso con un proyecto de investigación diáfana que enseña a los lectores fragmentos de mis decisiones. Aunque la autoetnografía devenga un hilo que recorre toda la tesis, su cercanía con la idea de reflexividad crítica (Hughes y Pennington, 2017) y su compromiso con la subjetividad (Custer,2014) le hacen imprescindible en este punto del estudio.

Tilley-Lubbs (2014) combina la autoetnografía y la pedagogía crítica para hacer una reflexión intensa sobre su posición como investigadora y como miembro del estudio que lleva a cabo. Adams y Jones (2011) hablan de intersecciones entre reflexividad, teoría *queer* y autoetnografía para “poner a prueba los límites del conocimiento y la certeza” (p.108, traducción mía). ¿Y yo? - Yo entiendo que el encuentro de la autoetnografía con la reflexividad me ayuda, en primer lugar, a cuestionar los supuestos positivistas que dejaron huellas profundas en mi forma de relacionarme con la investigación.

En este sentido, May y Perry (2014) destacan que la reflexividad contribuye a que podamos abandonar un enfoque basado en el deseo de controlar el mundo social, para pasar a la búsqueda de la comprensión de su constitución. La reflexividad como término que “se utiliza para indicar la consciencia del investigador de sí mismo, de la realización de su investigación y de la respuesta a su presencia” (Banks, 2010, p.75) reclama la mirada y los recursos de escritura autoetnográfica. De ahí que adoptar una escritura basada en la metáfora del montaje origine textos “que se mueven de lo personal a lo político y de lo local a lo histórico y cultural” (Denzin y Lincoln,2012, p.53) cuestionando los discursos y afectos involucrados en los modos de ser y hacerse docente y en mi propio modo de hacerme docente/investigadora.

## 5. Lo afectivo como dimensión emergente e intersticial

¿Cómo escribir sobre el afecto? ¿Cómo hacer un camino entre la mera afirmación, o celebración, del papel del afecto, que no dejará espacio para el análisis y la interpretación, y la fría disección que amenaza con destruir su objeto mientras se escribe sobre él? (Kress y van Leeuwen, 2006, p.267, traducción mía)

Comenzar este capítulo con las preguntas planteadas por Kress y van Leeuwen me pareció la manera más adecuada para introducir una cuestión que siempre estuvo presente de manera tímida y contenida en mi tesis, pero que en el último año ganó fuerza y estatus de elemento ineludible en este trabajo. Si la trayectoria de esta investigación comenzó con el rescate del afecto generado a raíz del objeto de estudio, pienso que no podría concluir este camino sin evocar su importancia. Las cuestiones en torno a la preocupación de los semióticos para con el rol del afecto aguzaron mi curiosidad y abrieron caminos para que lo afectivo despuntase como dimensión emergente e intersticial de la tesis.

Así, la reflexión incorporada busca subrayar mi esfuerzo por no perder de vista el afecto que participa en mi propia investigación, además de señalar su relevancia académica actualmente. Rescatar las preguntas de Kress y van Leeuwen se vuelve significativo cuando comienzo a pensar sobre un afecto que podía intuir pero que no sabía cómo abordar.

Una década después de constituir las bases fundadoras de una semiótica socio visual, los autores comparten una inquietud mucho más reciente sobre lo afectivo en un nuevo capítulo insertado como un post-escrito de la segunda edición de *Grammar of Visual Design* (1996-2006). Aun observando que no existe consenso sobre la manera de abordar el afecto dentro de los discursos semióticos, Kress y van Leeuwen destacan que las prácticas semióticas están y siempre estarán embebidas en factores afectivos que no se pueden perder de vista en las fases analíticas e interpretativas. Asimismo, desmarcan su trabajo de las ramas semióticas influenciadas por teorías dicotómicas y subrayan que lo "cognitivo y lo afectivo no son antitéticos, sino inevitablemente siempre co-presentes" (Kress y van Leeuwen, 2006 p.268, traducción mía).

## 5.1. El afecto en la investigación académica

En virtud de lo anteriormente expuesto, comencé una pequeña investigación bibliográfica para verificar cómo el afecto estaba siendo concebido en la academia. A partir de las lecturas realizadas, entendí que las preguntas de Kress y van Leeuwen remitían a un más allá, hablaban de diversos campos de estudio que pasaron a ser agitados por el Giro Afectivo que tomó la academia en el siglo XXI. Las incursiones en torno al Giro y sus teorías me confundieron bastante al principio, pero las lecturas de textos que remiten a otros textos contribuyeron a mi ubicación.

Evidentemente no me he convertido en una experta en el tema, pero como diría Mieke Bal (2009), quedé menos ignorante. Comprendí, entre otras cosas, que los impasses formulados entre investigadores de lo discursivo y representantes del giro afectivo tenían que ver con las reivindicaciones de un afecto que, presentado como intensidad, extrapola el límite del lenguaje y no cabe en las estructuras analíticas disponibles en otras lógicas de investigación.

Inicié mi recorrido con un texto de Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez (2013) y decidí tomarlo como un mapa para transitar entre las teorías del afecto. Estos investigadores señalan que el giro afectivo comienza con una "serie de obras y propuestas que han tomado fuerza en los últimos años dentro de la academia sajona y que se han identificado bajo el nombre de "*Affective Turn*" (Lara y Domínguez, 2013, p.101). Opté por emplear este texto de Lara y Enciso Domínguez como guía orientativa, pues los autores se empeñaron para construir una narrativa bastante pedagógica. Un ejemplo de esa preocupación está en la forma en cómo introducen la temática.

Incluso antes de entrar en las teorías del afecto, Lara y Domínguez observan que todos los giros (*turns*) o guiñadas que ocurren en la academia influyen la producción de conocimiento en otras esferas. El anhelo por "articular de mejor manera la explicación de la vida social" (Lara y Domínguez, 2013, p.101) también anima la constitución de nuevas formas de ver los acontecimientos en los campos adyacentes a la investigación. En un esfuerzo por sintetizar los efectos del giro, los autores ponderan que "podríamos (mal) resumir el giro afectivo como un cambio en la concepción del afecto que ha venido a modificar la producción de conocimiento y la lógica misma de las disciplinas" (Lara y Domínguez, 2013, p.102).

En este mismo sentido, Jo Labanyi (2016) habla de un movimiento que llega para cuestionar las lógicas binarias en la academia y está basado en un afecto que es residual y emergente a la vez. Labanyi vuelve un poco hacia atrás y observa la historia que antecede y fundamenta la guñada, hablando de un afecto que es antiguo y reciente al mismo tiempo.

En este punto sería interesante revisar algunos antecedentes del giro incorporando las observaciones de esta autora. Jo Labanyi, académica de lengua española de la Universidad de Nueva York, estuvo en España en marzo de 2016 para hablar sobre los cambios propuestos por el giro. En su paso por el Centro de Cultura Contemporánea en Barcelona (CCCB), ponderó los afectos y su significancia a partir de una revisión del concepto de emoción.

## 5.2. Preludio

Labanyi nos explica que la palabra emoción (en inglés *emotion*) ya existía en el siglo XVI, pero sólo pasó a ser usada como vocabulario habitual en el siglo XIX. Antes de eso, predominaba el uso del significante afectos e incluso se hacía uso del concepto de pasiones para dar cuenta de la relación de los sujetos con el mundo. Pensar en las emociones como expresiones del individuo y como forma de afirmar su singularidad, vendría mucho después.

Los afectos y las pasiones se concebían de manera muy diferente de la que entendemos hoy en día por emociones. Los afectos y las pasiones eran el resultado de fuerzas externas que afectan las disposiciones del alma -para usar el vocabulario anterior del siglo XIX [...] En el siglo de las luces, en España tanto como el resto de Europa, aparece el nuevo concepto de la sensibilidad como una disposición del alma espontánea que se origina dentro del yo pero que la función sigue siendo la de relacionar el individuo con el mundo externo. La relación del individuo con el mundo externo se concibe ahora como una relación activa. [...] Es importante recordar, como lo hace la historiadora Mónica Bolufer, que el siglo de las luces no es el siglo de la razón sino el siglo en que razón y sensibilidad se complementan como virtudes cívicas. Con el romanticismo se produce una fractura en el equilibrio entre razón y sensibilidad con la emergencia del nuevo concepto de la emoción como la expresión auténtica del yo, pero un yo que ahora se concibe como enfrentado al mundo externo contra lo cual tiene que rebelarse o imponerse para realizar sus deseos. (Labanyi,2016)<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Todas las citas de Jo Labanyi son transcripciones de la Conferencia "Pensar los afectos", realizada en el Centro de Cultura Contemporània de Barcelona-CCCB- en 15 de marzo de 2016. El vídeo está disponible en <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/pensar-los-afectos/223394> Acceso en 25/09/18

Así pasamos a un período histórico en el que los afectos entendidos como emociones son interiorizados, ya no hablamos de un afecto relacional sino de una fuerza individualizada que contribuirá a la constitución de oposiciones.

Es en este momento que se introduce la idea que razón y emoción son enemigas formando una oposición binaria donde los términos son incompatibles. Cuanta más razón, menos emoción y viceversa. La idea de que la emoción se opone a razón sigue vigente hoy en día hasta el punto de parecerse natural, aunque gracias al giro afectivo es una oposición cada vez más cuestionada. [...] El teórico más conocido del afecto, Brian Massumi, lo define como la capacidad de afectar y ser afectado. Massumi toma esa definición del filósofo del siglo XVII Baruch Spinoza, un judío heterodoxo afincado en Ámsterdam [...] Quizás la diferencia más importante entre emoción y afecto es que la emoción supone un sujeto y el afecto no, el afecto es una fuerza impersonal, por eso la teoría del afecto suele hablar de un afecto en singular como un proceso y no de afectos en plural. (Labanyi,2016)

En este punto, vale la pena subrayar que la distinción entre 'afecto' y 'afectos' puede ser discutible si se extiende a todas las teorías que se constituyeron a partir del Giro; como advierte Ana del Sarto "no hay una teoría homogénea, si no varias teorizaciones "(2012, p.47). Así, cada autor que retoma lo afectivo justifica su vocabulario en base a los referentes que emplea para dar continuidad a sus estudios.

Si seguimos por esa misma línea de reflexión sobre vocablos pertinentes, otro punto que merece la pena observar se refiere al empleo de las palabras afecto, emoción y pasión. Cecilia Macón (2013) aclara que la primera ola de trabajos afectivos no contemplaba perseguir una distinción entre afecto, emoción y pasión. Posteriormente, con la evolución de esos estudios surgió la necesidad de algunos autores por clarificar esos conceptos, así como mostrar las referencias evocadas en su composición (Figlerowicz, 2012). Sólo la noción de pasión parece caer en desuso, porque connota una inercia que sería contraria a la idea de movimiento evocada por el afecto.

Justamente, los desarrollos de la última década del mentado giro se detienen largamente a discutir la posibilidad de usar una u otra terminología o en desarrollar una distinción clara entre afectos, emociones y pasiones. Si, por ejemplo, Sara Ahmed utiliza emoción y afecto por igual, Deborah Gould y Brian Massumi realizan una pormenorizada distinción entre cada uno de los conceptos. Solo la idea de pasión –que remite a la mera pasividad de las emociones- es consensuadamente considerada como parcial e insuficiente por los representantes do giro afectivo (Macón, 2013, p.08)

### 5.3. Lo discursivo y el giro afectivo

Si nos adentramos directamente en los hitos más recientes del giro afectivo, veremos que a pesar de que la terminología *affective turn* gana notoriedad de las manos de Patricia Clough y Jean Halley (2007), Brian Massumi y Eve Sedwick son reconocidos como pioneros de ese nuevo interés por el afecto. La notoriedad atribuida a sus trabajos iniciales publicados ambos en el año 1995, hace de este dúo los precursores de lo que estaría por venir (Sarto, 2012). Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez (2013) también reconocen a estos autores como pioneros del giro; ellos toman las contribuciones de Paul Stenner (2011), Melissa Gregg y Gregory Seigworth (2010) para reconocer los artículos de Massumi (1995) y Sedgwick y Frank (1995) como referencias iniciales de un afecto que llega al ámbito académico con la intención de revolucionarlo.

Identificar a Massumi y Sedwick como exponentes del giro afectivo contextualizará algunos de los impasses generados entre investigadores del ámbito afectivo y discursivo. A pesar de basar sus trabajos en perspectivas iniciales diferentes, uno y otro coinciden en la imposibilidad de pensar el afecto con la contribución de las teorías del discurso. Las frecuentes demarcaciones de distancias entre un afecto, que escapa de cualquier intento de confinamiento (Massumi, 2002), y un "paradigma semiótico, creador de una especie de estancamiento intelectual" (Brown y Ian Tucker, 2010, p. 234), se encontraba presente en los textos fundacionales de los dos autores.

Ambos artículos coinciden en una reticencia generalizada a lo que Brian Massumi (2002) después llamó teorías de la significación; también conocido como el "imperialismo discursivo" (Grecco y Stenner, 2008), y que se elevaría como uno de los principales estandartes del giro afectivo [...] Massumi (1995; 2002), siguiendo la ontología del devenir de Gilles Deleuze y la filosofía de Henri Bergson, enfatiza en el movimiento, las intensidades, la potencialidad, y en lo actual y lo virtual. Para Massumi, cuando las cosas - como los cuerpos- se mueven, las cosas sienten. A su vez, la sensación y el afecto se intensifican mutuamente, ambas están siempre en movimiento (Lara y Domínguez, 2013, p.103).

Si por el lado de Massumi nos encontramos con el afecto de inspiración spinoziana y deleuziana, veremos que por el lado de Sedwick el rescate de la teoría de los afectos - en plural -acuñada por el psicólogo norteamericano Silvan Tomkins, constituye una segunda manera de pensar lo afectivo. Tomkins dota a Sedwick con los presupuestos que ella emplea para abogar por un mayor nivel de criticidad dentro de las teorías culturales (Lara y Domínguez, 2013).

Es así como, provocativamente, Sedgwick (2003) –enrolada en la tradición posestructuralista propia de la teoría queer– toma como punto de partida para su análisis los desarrollos del psicólogo Silvan Tomkins quien, entre 1962 y 1991, se ocupó de asociar fuertemente los afectos a la materialidad del cuerpo (Sedgwick 2003: 95). Este recurso le permite a Sedgwick argumentar su adhesión al feminismo posestructuralista mientras objeta algunas lecturas que tienden asociarlo meramente a la lógica de la sospecha [...] Su crítica a la lógica de la sospecha sostenida en lo que llama ‘lectura paranoica’ implica mostrar que la desmitificación, al excluir otras lecturas y afectos posibles, tiene pretensiones totalizantes. (Macón, 2013, p.11)

Aunque este no sea el lugar más adecuado para explicaciones exhaustivas sobre el posterior desarrollo de estas dos líneas y sus efectos en la academia, sería importante destacar que la propagación de lo afectivo no dejó de encontrarse con críticos (Hemmings, 2005; Hsieh, 2008; Leys, 2011) y variados apreciadores (Clought, 2008; Thrift, 2004, 2008; Frank y Wilson, 2012, entre otros). Los académicos que encontraron sentido en el trabajo con el afecto trataron de dar continuidad al movimiento iniciado por Massumi y Sedwick en sus propias disciplinas y campos de actuación. Según Margaret Wetherell, investigadora oriunda del ámbito de análisis de los discursos y de la psicología social,

el estudio del afecto tiende a marcar no sólo un área de investigación, sino también teorías particulares y compromisos epistemológicos específicos como registrado en varias rupturas de paradigmas. El afecto emerge como un nuevo tipo de herramienta conceptual a partir de las lecturas de Deleuze, de la filosofía de Spinoza, A.N. Whitehead y Henri Bergson [por ejemplo, Massumi, 2002; Barad, 2007; Motzkau, 2007; Stenner, 2008; Brown y Stenner, 2009; Williams, 2010]. (2013, p.350, traducción mía)

Si los objetos estudiados ya no son exactamente como algunas décadas atrás y los propios discursos que circulan en sociedad comportan indicios de una lógica más afectiva, tendríamos que revisar la manera en cómo concebimos y hacemos la investigación. Más adelante, el afecto aparecerá como el actor que desencadena esta revisión en el texto. Fenómenos como el avance de la tecnología digital, los embates políticos y mediáticos cada vez más viscerales y los desplazamientos geográficos que demandan estrategias de reinención de los espacios y de los sujetos, son sólo algunos de los ejemplos que "ponen sobre el tapete el factor del afecto como un nivel ineludible" de la investigación (Moraña, 2012, p.214). Por todo ello, el afecto invade la academia y pasa a moverse por diferentes campos de la investigación.

En cuanto a lo discursivo, diría que un ejemplo significativo de las batallas trabadas sería la aportación de la misma Margaret Wetherell. Al abogar por la reanudación de un diálogo productivo entre teorías del afecto e investigación discursiva, Wetherell nos ofrece una



perspectiva bastante inclusiva (Lara y Domínguez, 2013) en la cual el afecto y el discurso se entrelazan.

Si inicialmente los estudios del discurso eran preteridos por los teóricos del afecto por contribuir al "restablecimiento de diferentes tipos de separación y oclusión" (Blackman y Venn, 2010, p.10, traducción mía), Wetherell intercederá a favor de un reencuentro entre el afecto y el discurso, observando que las críticas planteadas por los teóricos del giro estaban muy próximas a las críticas que otros investigadores del ámbito del discurso habían hecho a la desconexión entre el texto y la vida impregnada en ellos.

Las "tendencias extremadamente deterministas de la teoría del discurso posestructuralista y la propensión de los trabajos excesivamente lingüísticos a rechazar mirar fuera de los textos transcritos en las páginas" (Wetherell, 2013, p.353, traducción mía), contribuyeron a las críticas que se alzaron tanto de teóricos del giro afectivo como de analistas del discurso que no compartieron la misma rigidez propagada en esas versiones.

En ese mismo sentido, Leonor Arfuch entiende que el disenso de teóricos del giro afectivo estaría justificado por la oposición entre el texto y el afecto "que sólo podría darse en una concepción del lenguaje como código" (2016, p.248). Aquí vale recordar que estaríamos delante de una problemática similar a la que hizo eclosionar a las socio-semióticas como vías alternativas al concepto de lenguaje, entendido como código arbitrario y desconectado de las motivaciones sociales (coyuntura abordada en capítulos anteriores).

En cualquier caso, Margareth Wetherell pide que los teóricos de lo afectivo vuelvan a interesarse por el discurso ya que "la mayoría de los fenómenos de interés para investigadores" no representativos "resultan ser complejos ensamblajes afectivo-discursivos" (Wetherell et al, 2015, p.57, traducción mía). La autora encuentra tres puntos de contacto entre el giro afectivo y la investigación discursiva con el fin de militar a favor de una vía alternativa en la que afecto y discurso se encuentren.

### 5.3.1. Las prácticas afectivo- discursivas

En *Affect and emotion* (2012), Wetherell observa que el giro afectivo congrega maneras de entender el “afecto” tan dispares que el intento de promover encuentros entre las formas de comprenderlo como emoción humana o como intensidad indomable, puede llevar a caminos sin salida. Para escapar de esos impasses, la autora hace una revisión minuciosa de las teorías del afecto y expone detalladamente los senderos que considera conducentes a obstáculos en la investigación social y empírica.

Para descifrar por qué eso era así, y lo que podría funcionar mejor, realicé un maratón de lecturas en psicología y neurociencia, psicología crítica y social, estudios culturales y sociología de la emoción tratando de entender lo que estaba alrededor [del giro afectivo] y lo que estaba disponible [...] Un objetivo central era desarrollar una manera de pensar y una línea argumental que pudiera fluir desde la psicobiología hasta el análisis social. (Wetherell, 2012, p.4, traducción mía).

En el camino trazado por Wetherell, una de las críticas más sobresalientes se refiere al afecto como fuerza transpersonal y extra discursiva defendida por autores como Massumi (2002) y Thrift (2004). Su desconfianza frente a la idea de un afecto humano como intensidad y exceso divorciado de lo discursivo es compartida con otros autores (Hemmings, 2005, Thien, 2005, Laurier y Philo, 2006, Gill y Pratt, 2008, Papoulias y Callard, 2010, Pile, 2010, Leys, 2011, Blackman, 2012 citados por Wetherell, 2013).

Después de su acercamiento a los conocimientos producidos con el giro, Wetherell crea el concepto de *prácticas afectivas* como herramienta inicial de investigación. Según Lara y Domínguez, la autora revisita el "interaccionismo, la etnometodología y la noción de habitus de Pierre Bordieau "para componer el concepto con el que logra “una unión de la construcción del sentido y la significación como procesos en juego en la experiencia del afecto" (2013, pp.107-108). La vía desarrollada por ella, re-aproxima los afectos de la semiosis (Wetherell, 2012, 2013) y trae lo discursivo nuevamente a escena. Si el giro afectivo conforma un contrapunto al privilegio del significado y del discurso (Massumi, 1995; Sedgwick y Frank, 2003; Clough y Halley, 2007;), la vertiente aquí considerada, mira la importancia de las dos dimensiones.

En este punto debo destacar que el concepto propuesto por Wetherell se refiere exclusivamente al afecto humano, "es importante notar que ella sigue una teoría de práctica centrada en el ser

humano, inspirada por Schatzki et al. [2001] y Reckwitz [2002], por lo cual, la agencia se atribuye sólo a las personas" (Gherardi, 2017, p.349, traducción mía). Desde su perspectiva, las cosas forman parte de los contextos, pero no tienen capacidad de afectar o ser afectadas (Schurr, 2013).

Posteriormente, Wetherell pasó a hacer parte en un proyecto sobre los eventos de celebración nacional neozelandeses, el *Wairua Affect and National Days*<sup>30</sup>. En los trabajos desarrollados en el marco del proyecto ella incluye lo discursivo en su concepto, permitiéndonos pensar en las prácticas afectivo-discursivas como puntos de partida para investigar los complejos ensamblajes en los que las dimensiones afectivas y discursivas se encuentran.

Incluso reconociendo que el concepto forjado por la investigadora no atribuye agencia a las cosas, la noción de *canon afectivo-discursivo*, recientemente empleada en un trabajo desarrollado por Wetherell, McCreanor, McConville, Barnes y Le Grice (2015) para el proyecto citado, me lleva a pensar que las cosas también tienen algo que ver con los afectos que mueven lo cotidiano. En dicho trabajo los investigadores australianos y neozelandeses exploran las noticias publicadas en los periódicos para tratar de exponer cómo los afectos maorís y no maorís son colocados en lados opuestos durante la conmemoración de una fiesta patria.

Por 'canon afectivo-discursivo' entendemos los procedimientos establecidos, inmediatamente familiares y ortodoxos para emocionar y dar sentido a lo que encontramos en esta selección de textos. Un énfasis en lo canónico parece apropiado cuando se analizan los medios de comunicación. Las prácticas afectivas de los ciudadanos reales, más que imaginarios, respecto a la nación serán, por supuesto, más variables, fragmentadas y personales. Éstas estarán en diálogo con el canon de los medios de comunicación establecido, pero también serán potencialmente resistentes y más bien un patchwork. Como bien saben los analistas narrativos [por ejemplo, Bruner, 1990; Reissman, 2003], el sentido común canónico es el sentido común normativo al que suelen orientarse quienes dan cuenta de sus acciones (Wetherell et al., 2015, p.60, traducción mía).

Aunque los investigadores sigan empleando la terminología de prácticas afectivas-discursivas en relación con los humanos, para mí, la puesta en escena de los cánones me lleva a considerar seriamente que lo afectivo-discursivo atraviesa las cosas. Sea como sea, las nociones de prácticas afectivo-discursivas (Wetherell, 2012, 2013, 2014) y los cánones afectivo-discursivos (Wetherell

---

<sup>30</sup> Según la página de presentación del proyecto, la "investigación se enfoca en la política afectiva evocada a medida que la gente se relaciona, se involucra y lucha con las observancias culturales en los actos de recuerdo celebrados en Aotearoa Nueva Zelanda". Disponible en <http://www.wairuaaffectnationaldays.info/> Acceso en 03/04/2018

et al, 2015), han resultado fundamentales en mi propia investigación. Con ellas, he podido considerar la dimensión afectiva de las portadas analizadas en el último bloque.

Por mi parte, debo decir que a pesar de las disonancias entre el discurso y el afecto percibido como exceso e intensidad, no puedo evitar pensar en ese afecto que está en las relaciones humanas y no humanas. Entiendo que ese afecto - en singular -, presente en la obra de Spinoza y posteriormente retomado por Deleuze y Massumi, es el afecto que pone las cosas en movimiento; un afecto procesual y relacional (Gherardi, 2017) que me interesa en la medida en que produce encuentros que aumentan o disminuyen la potencia de los cuerpos afectados y afectantes.

#### 5.4. El afecto que mueve la tesis y la vida cotidiana

Al tener contacto con la obra en la cual Deleuze explica la ontología de Spinoza para los alumnos de un curso de Filosofía, pude comprender esa "capacidad de afectar y ser afectado" que pasó a ser repetida por diversos autores y tomada como premisa del giro afectivo. De manera bastante resumida, diría que cada efecto instantáneo de un cuerpo sobre otro involucra un afecto concebido como pasaje, y todo pasaje, a su vez, es un aumento o disminución de potencia de los cuerpos afectados y afectantes.

El discurso ético no cesará de hablarnos no de las esencias -no cree en las esencias-, sino de la potencia, a saber: las acciones y pasiones de las cuales algo es capaz. No lo que la cosa es, sino lo que es capaz de soportar y capaz de hacer [...] La potencia no es lo que quiero; por definición, es lo que tengo [...] según la potencia que tengo es que quiero esto o aquello [...] Una vez más, se trata de la pregunta «¿qué puede un cuerpo?». ¿Qué puedes en virtud de tu potencia? [...] Spinoza dice muy a menudo que la esencia es la potencia. (Deleuze, 2008, p.75)

La capacidad de afectar y ser afectado, ampliada o disminuida a partir del encuentro de los cuerpos, evidencia que nada permanece como antes. El afecto nos hace transitar de un estado a otro, modificando nuestra potencia para actuar en cada situación. Si hipotéticamente pasáramos a observar el mundo desde una perspectiva afectiva y spinoziana, definiríamos las cosas de otra manera tal como observa Deleuze (2008) en sus explicaciones sobre la ética de Spinoza. No seríamos vistos por lo que esencialmente somos, sino por lo que somos capaces de soportar o hacer.

Si "el afecto es prueba persistente de la constante inmersión de un cuerpo en y entre las obstinaciones y ritmos del mundo, de sus rechazos tanto como de sus invitaciones" (Greeg y Seigwoth, 2010, p.01, traducción mía), el afecto visto como pasaje de un estado de cuerpo a otro estaría envuelto por las relaciones que establecemos con esas obstinaciones y ritmos de mundo del que nos hablan Greeg y Seigwoth. En definitiva, el afecto "nunca es" sino que "está siendo" el componente que agita lo cotidiano, moviéndonos en distintas direcciones.

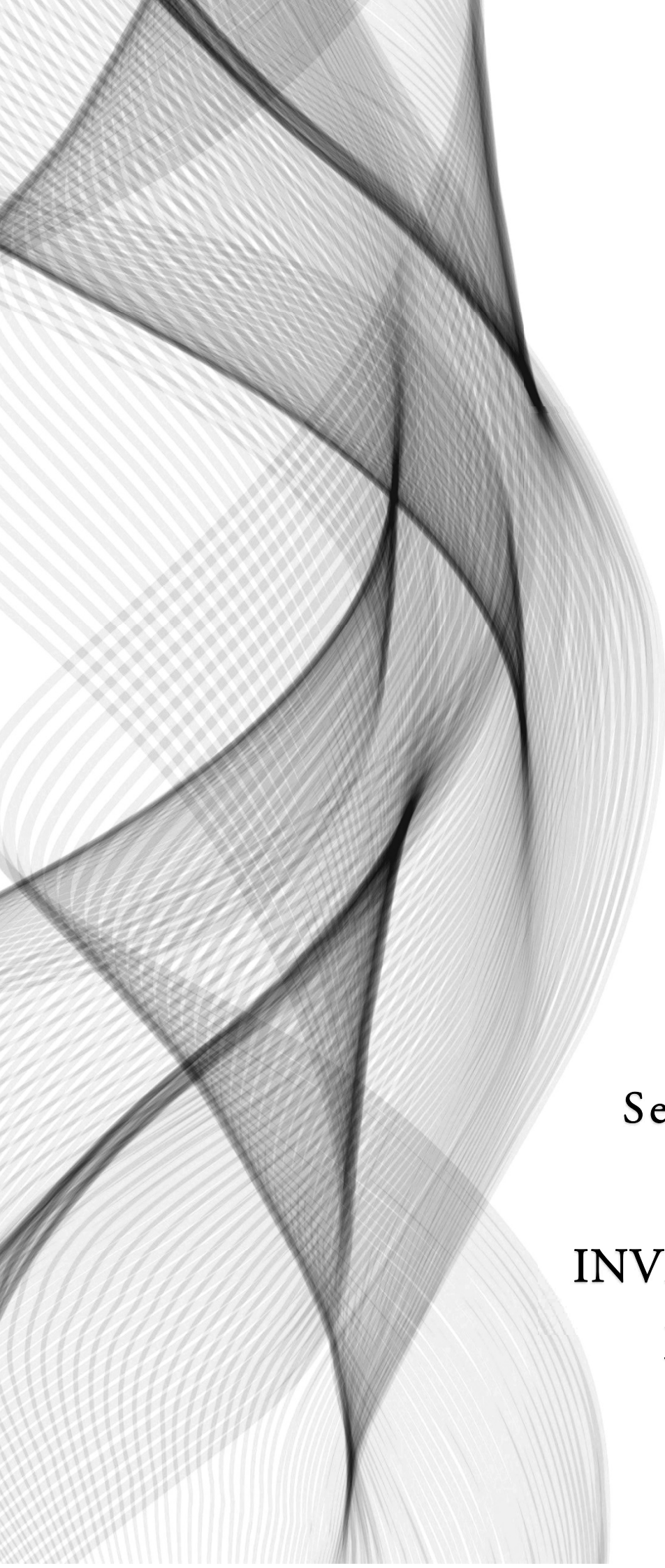
De manera similar a lo que señala Ben Anderson, entiendo que "el punto clave es más bien reconocer la diferencia entre el afecto y otras modalidades que hablan de cómo el surgimiento y movimiento del afecto se expresa y califica a medida que se realiza" (2006, p.736, traducción mía). Lo único que agregaría es que el afecto puede ser diferenciado, pero nunca separado de dichas modalidades que son parte del proceso que disminuye o aumenta nuestra potencia de obrar. Para mí, diferenciar el afecto en sí mismo (en singular) y los afectos (en plural) que éste genera, no da origen a problemas ontológicos o epistemológicos como suponen los teóricos que rechazan la concepción del afecto presente en Brian Massumi, sino más bien, reconocer esa diferencia deviene fundamental para la comprensión del proceso imbricado en las relaciones entre humanos y no-humanos.

La ética de Spinoza resuena en las filosofías procesuales de Gilles Deleuze, Henri Bergson y Alfred N. Whitehead, reconocidos exponentes "que han influido con fuerza en los estudios del afecto al interior de las ciencias sociales" (Lara, 2015, p.17), por ende, la capacidad de afectar y ser afectado recupera el afecto como vector que nos hace transitar. En todo caso, insisto que no debemos olvidar que afecto y afectos forman parte de un mismo fenómeno; en todo existe un afecto entendido como potencia, pero las emociones y el resto de los efectos generados gracias al afecto también son parte del movimiento afectivo que promueve cambios en los cuerpos y las cosas.

Por todo ello, entiendo que los afectos potencian los cambios surgidos del encuentro entre investigación e investigador. Si en determinados momentos somos el elemento que afecta la investigación, en otros, es la investigación la que nos afecta modificando nuestra capacidad de actuación. La "*impossibilidade de não afectar e de não ser afectado*" (Telles y Conter, 2015, p.2) desvela lo afectivo como dimensión emergente e intersticial. Por más que las herencias dejadas

por concepciones relacionadas con un paradigma científico positivista (Guba y Lincoln,2002) procuren disimular y minimizar la importancia/presencia del afecto y de los afectos en la investigación, ellos siguen presentes y vienen reclamando cada vez más atención de las comunidades interesadas en producir conocimientos más conscientes y reflexivos.

En estos momentos comprendo la tesis como una extensión de mi yo y comprendo mi yo como una extensión de la tesis; somos dos y somos una, hay días en que ella me afecta a mí y otros en que yo la afecto a ella. Como diría Louis (1991), p.365 citado por Humphreys “soy un instrumento de mi investigación y la investigación es inseparable de quien soy yo” (2005, p.842, traducción mía). De ahí que la indagación autoetnográfica y la reflexividad sea imprescindible para dar cuenta de ese afecto como fuerza que mueve y empapa toda la tesis.



Segunda Parte  
LA  
INVESTIGACIÓN  
DIÁFANA





Muchos miembros de las escuelas de pensamiento de teoría crítica (*critical theory*), constructivista, posestructuralista y posmoderna rechazan los criterios positivistas y post-positivistas al evaluar su propio trabajo. Ven estos criterios como irrelevantes y sostienen que tales criterios reproducen sólo un cierto tipo de ciencia, una ciencia que silencia muchas voces. Estos investigadores buscan métodos alternativos para evaluar su trabajo, incluyendo verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, una ética de cuidado, praxis política, textos con múltiples voces, y diálogos con los sujetos. (Denzin y Lincoln, 2012, p.64)

El fragmento con el cual inicio la segunda parte de la tesis ha sido extraído del *handbook* sobre investigación cualitativa organizado por Denzin y Lincoln. En él, los autores dibujan parte del escenario que hizo posible pensar en otras formas de evaluar los procesos de investigación desacordes con el paradigma científicista. Desde esta perspectiva, donde se intentan repensar los criterios que dotan de legitimidad a un trabajo académico, enmarco los textos que comparto. Estas lecturas componen mi intento por constituir una praxis de investigación distinta a la que he conocido en mis primeras incursiones en el mundo académico.

La introducción del libro coordinado por Denzin y Lincoln nos enseña que, si las indagaciones de los nuevos estudios estaban siendo producidas desde otros marcos, eran necesarios otros criterios de valoración distintos a la idea de validez o fiabilidad anclada al positivismo. En un texto posterior, Denzin observa que los investigadores “construccionistas críticos, feministas, pedagogos críticos y quienes hacen estudios de performance, historiadores orales, e interaccionistas interpretativos [...] Casi nunca implican términos como validez o fiabilidad” (2008, p.68). En mi caso, confieso que aún me cuesta dejar de emplear dichas terminologías. Vuelvo una u otra vez sobre las mismas palabras y la validez suele transitar constantemente por el léxico que empleo.

Aunque los marcos que he conocido a lo largo de mi formación en el doctorado me han llevado a resignificar términos como validez, fiabilidad y rigor, sigo pensando en ellos. Sin embargo, el hecho de mirar estos conceptos desde otra óptica me ha llevado a intentar realizar una investigación que pueda cumplir con ciertos criterios que demuestren una responsabilidad mientras investigo (Lincoln, 2002; Guba y Lincoln, 2002; Gergen y Gergen, 2003; Sisto, 2008). Quizás, validez no sea la mejor palabra para definirlo, pero intento ser consciente de mis elecciones conservando la crítica y la autocrítica como premisas que co-forman el estudio llevado a cabo.

Un desglose de este pensamiento está materializado en el presente bloque; los textos aquí reunidos son indicios de la consciencia que he podido desarrollar mientras volvía sobre mis elecciones. La segunda parte de la tesis es, por así decirlo, un testimonio de mi reflexividad crítica pues alberga una explicación <<paso a paso>> de carácter más estructural junto a las reflexiones engendradas a lo largo de la investigación.

Pese a que la reflexividad posee un largo camino histórico (May y Perry, 2011, 2014, 2017) y actúa como un criterio importante dentro de la investigación cualitativa, Cuesta-Benjumea (2011) ha observado, desde la lectura de Mruck y Maey (2008), que “hay autores que reconocen que no se puede prescribir cómo hacerla, sino exponerla y sensibilizar sobre las decisiones, las alternativas y las limitaciones que conlleva el proceso de investigación” (p. 165). Es por ello por lo que esta parte de la tesis, titulada <<La investigación diáfana>>, abogue por exponer fragmentos de mi proceso de reflexividad junto a sus elementos desencadenantes con la ayuda de la autoetnografía y sus formas de escritura. La investigación diáfana es un intento por compartir “la cocina de mi tesis”<sup>31</sup> con el lector.

Según el diccionario en línea de la RAE<sup>32</sup>, algunas de las particularidades que tiene esta cualidad diáfana hacen referencia a un cuerpo que deja pasar la luz a través de sí, un lenguaje empleado de manera clara y/o un espacio abierto sin muchas obstrucciones. De acuerdo con Julián Pérez Porto y Ana Gardey,

La etimología del adjetivo diáfano remite a *diaphanus*, un vocablo del latín medieval, aunque su raíz se halla en un término griego que puede traducirse como “transparente”. Algo diáfano, por lo tanto, es aquello que permite el paso de la luz de manera casi total. [...] Diáfano también puede emplearse con referencia a un lugar carente de divisiones y obstáculos, que resulta despejado [...] Lo que puede percibirse o comprenderse con claridad también se califica como diáfano. (2017)<sup>33</sup>

Observando estas definiciones, debo añadir que el vocablo que he decidido emplear alude a una utopía. Soy consciente de que ninguna investigación puede llegar a ser totalmente transparente,

---

<sup>31</sup> La cocina de la tesis es el nombre asignado a un seminario impartido en el doctorado Artes y Educación durante en el año académico de 2012-2013. En abril de 2013 tuvimos un conjunto de charlas con investigadores que habían terminado sus tesis en el marco del programa. En cada sesión, los doctores noveles enseñaban parte de su proceso de tesis y de su investigación a los asistentes. La cocina de la tesis ha sido un seminario muy sugestivo para mí. Desde esa posibilidad he pasado a plantearme cómo enseñar la cocina de mi tesis a los lectores.

<sup>32</sup> Disponible en <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=di%C3%A1fano> . Acceso en 15/05/18

<sup>33</sup> Definición de diáfano disponible en <https://definicion.de/diafano/> Acceso en 15/05/18

pero comprendo el intento de abrir la investigación como algo proficuo. Así como en los análisis, toda investigación tendrá alguna esquina que queda invisible incluso para quien la hace (Hodge y Carbó, 2008). Pero, con el progresivo cambio en mi manera de concebir el estudio que realicé, pasé a considerar que los proyectos de indagación académica pueden dejar paso a algo de luz.

Como bien ha señalado el psicoanalista argentino Gallego (2012), abandonar los estándares del positivismo nos hace plantear una ética distinta a la propuesta realista; ya no hablamos de una ética de investigación relacionada con la moral, sino una ética “del deseo que [nos] atañe en tanto sujeto[s]” (p.275). Como investigadora que intenta desvincularse del paradigma positivista no puedo caer en la ilusión de garantizar la transparencia completa de mi trabajo, pero tengo la posibilidad de colaborar para que el lector conozca fragmentos de mi proceso de investigación.

El pensamiento de Gallego (2012) también señala el principio de incertidumbre como clave para una concientización sobre el producto de nuestras investigaciones. El principio de incertidumbre nos enseña que no podemos aspirar a una investigación verdadera sino ética, en la medida que nos hacemos responsables de nuestros deseos en cuanto sujetos que producen un tipo de conocimiento. La ética del deseo, abordada en el texto de Gallego, participa de mi pensar sobre una investigación diáfana.

El investigador se ve enfrentado en su experiencia a no delegar la responsabilidad de su oficio, de su saber, de sus sentidos y sinsentidos, a la técnica que tiene en el estándar su falso garante; más bien, -al menos en nuestra perspectiva-, se trata de guiarse por algunos principios que orienten una experiencia que más que la objetividad, aspiren a una ética, entendida esta última en el sentido cercano a lo propuesto por Baruch Spinoza (1987) en la medida en que se trataría de que el investigador asuma la responsabilidad del deseo que lo implica, y con ello, los límites y las posibilidades de su experiencia cualquiera sea el objeto que estudia. (Gallego, 2012, pp. 281-282)

Conforme a lo que he ido explicando, no puedo dejar visible todos los hilos con los cuales he tejido mi trabajo, pero puedo destacar momentos que han sido significativos para su desarrollo. Así, he escogido revelar tres situaciones que tienen con ver con la ética que voy constituyendo en las relaciones con todos los sujetos que, de alguna manera, han hecho parte de la investigación: 1) El proceso de elección de imágenes y el redescubrimiento de mi yo docente; 2) La relación establecida con las maestras colaboradoras y con los discursos generados por el grupo; y 3) Las reflexiones advenidas del reencuentro con el director de mi tesis después del período que estuve en Brasil.

En conclusión, mi praxis de investigación diáfana intenta mostrar la existencia e importancia de aquellas personas que afectan el estudio y mi proceso de constituirme investigadora. Sus voces son el elemento que me permiten pensar en cuestiones como el poder y la posicionalidad (Merriam, Johnson-Bailey, Lee, Kee, Ntseane y Muhammad, 2001) y reubicarme mientras investigo. Cabe decir que el penúltimo capítulo de este bloque<sup>34</sup> puede ser entendido como un desglose ético de todo lo anterior. La manera en cómo he pasado a observar y considerar a todos los sujetos, tanto los que están imbricados en el estudio como los que están más allá de los marcos académicos, me llevó a escribir este capítulo. Dicho esto, paso a compartir parte de las dudas, incertezas y descubrimientos que me han estado acompañando en el trayecto de investigación.

---

<sup>34</sup> Véase 3. Una escritura académica basada en un rigor generoso, segunda parte, página 139.

## 1. El proceso de elección de las imágenes

El primer proceso a “diafanizar” es el camino que he recorrido hasta llegar a elección de las siete imágenes que configuran el *corpus visual* de la tesis. Los análisis semióticos y las interpretaciones que relacionan lo que veo con los contextos y las discusiones realizadas con el grupo de maestras, sólo han sido posibles gracias a la selección del *corpus* entendido como punto de partida material de la investigación.

Inicialmente, muestro las sensaciones y reflexiones generadas en mis trayectos a la biblioteca de educación de la Universidad de São Paulo para conformar el *corpus*, posteriormente, comparto los diálogos establecidos con los autores en el ámbito del análisis discursivo que me han permitido utilizar el concepto de *corpus* y respaldar mi elección. Así, el proceso de selección de las imágenes ha dado lugar a dos experiencias importantes en el desarrollo del trabajo que intento relatar.

Por un lado, el ir y venir a diario a la facultad de educación de la USP, el lugar dónde fui alumna del Programa de Educación Continuada para maestros en ejercicio – el PEC-USP, contribuyó para restituir la voz de la docente que llevo dentro y que necesitaba ser escuchada. Por otro lado, los referentes franceses con los que me he encontrado me han ayudado a comprender académicamente el proceso de construcción de mi *corpus* de trabajo sin entrar en grandes conflictos con la perspectiva que constituye los cimientos de esta investigación.

### 1.1. Escuchar a la maestra que habita en mí

De manera resumida explico que estuve viviendo en Barcelona los dos primeros años del doctorado para formarme y dar comienzo a la investigación. Durante el primer año me dediqué a dibujar el estudio y en el segundo año puse el foco en conocer los marcos que serían la base de mi mirada investigadora. Fue a principios del año académico de 2013-2014 que regresé a Brasil durante un año.

Mientras estuve ahí, realicé el trabajo de campo que consistió en tres etapas: 1) La selección del *corpus*; 2) El estudio del contexto involucrado en la creación de las tres revistas portadoras de las imágenes y; 3) La conformación del grupo de discusión y los encuentros con las cinco maestras colaboradoras. Por eso, considero que el trabajo en cuestión tuvo sus inicios en la búsqueda por conformar el *corpus* visual.

Inicialmente comencé mi trabajo con algunos ejemplares que tenía de la revista *Nova Escola* de la época en que enseñaba, pero tenía pocos y necesitaba explorar más ediciones. Los lazos de amistad que he mantenido con las docentes con las cuales trabajé me posibilitaron acceder a un par de escuelas públicas; una vez allí, las coordinadoras pedagógicas me facilitaron la consulta a una buena parcela de ejemplares que llegaron a las instituciones educativas por medio del PNBE-Periódicos para profesores.

Sin embargo, sentía la necesidad de consultar una muestra cuantitativa más consistente y me di cuenta de que las colecciones completas de los títulos escogidos sólo estarían disponibles en las grandes bibliotecas de las universidades públicas. En una rápida consulta a los sistemas informáticos, pude constatar que la biblioteca de la facultad de educación de la Universidad de São Paulo – la FEUSP tenía todos los números de la revista *Nova Escola*.

También supe que la Secretaría de Educación de la misma ciudad disponía de una biblioteca pedagógica para los docentes que trabajaban en su red de enseñanza. Después de hacer una llamada telefónica, me enteré de que encontraría allí todos los ejemplares de la revista *Carta Fundamental*.

Por ese motivo viajé a São Paulo durante un par de semanas. Aunque la ciudad estuviera a 100 Km. de distancia de mi residencia, me parecía un desplazamiento necesario. Estuve hospedada en casa de una amiga y debido a la facilidad de transporte decidí comenzar mi consulta en la biblioteca de la USP. Creía que la oportunidad de ver todas las revistas reunidas y ordenadas en un mismo lugar me ayudaría en la selección de imágenes que compondrían el *corpus* de la tesis.

Tenía una agenda que cumplir, en la primera semana iba a consultar tranquilamente los archivos con las revistas *Nova Escola* y *Pátio* en la biblioteca de la USP y, en la semana siguiente, acudiría a la biblioteca de los docentes *paulistanos* para explorar las revistas *Carta Fundamental*. Tenía

todo planeado, lo único que no estaba previsto era el tiempo que necesité para establecer un diálogo comprensivo con mis memorias como docente, reavivadas en esa ocasión. “Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, [como] argumenta Goodson [2012], es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla.” (Bolívar, 2014, p.715). Tomando en cuenta esta perspectiva, diría que el contexto social de cuando me convertí en docente recobró importancia durante mi estancia.

Respirar los aires académicos de una universidad que en el pasado me aceptó como 'alumna especial' debido al 'contenido de una ley', me hizo reevaluar quién fui allí, qué significó en mi trayectoria la formación que recibí durante el curso del PEC-USP y, principalmente, me hizo preguntarme ¿qué espacios estaba reservando para la profesora que yo era en mi investigación? Por eso, era preciso examinar el efecto de los desplazamientos y relocalizaciones (Martín-Barbero, 2002) para encontrar una manera ética de seguir adelante.

Durante los días que estuve por los pasillos de la universidad, me sentí rara. Parecía que volver a caminar por los mismos lugares donde había recibido parte de mi formación docente traía a la memoria todo lo que había vivido como alumna del PEC-USP. Sin embargo, ahora estaba en una situación totalmente diferente, ya no era la docente a quién la universidad abrió sus puertas en régimen especial, pero tampoco me sentía identificada con el estatus de investigadora que fui conociendo desde mi labor como profesora.

Fue entre los espacios que revisitaba que empecé a plantearme la investigadora que estaba siendo y la investigadora que quería ser. Allí comencé a darme cuenta de que el modelo de investigación que yo había conocido como “docente informante” no era algo a lo que me hacía ilusión dar continuidad. Observar dentro de aquel ambiente las revistas que un día leí como docente, también me hizo percibir que seguía muy ceñida a la investigación realizada bajo la óptica positivista y que, en nombre de esa óptica, estaba sofocando a la maestra que también soy. Percibí que estaba silenciando a la maestra que habita en mí y tenía dificultades para seleccionar las imágenes que entrarían a componer el *corpus* de la tesis, pues estaba ignorando mi experiencia como profesora. Enfrentaba dilemas que frenaban la selección de mi material de trabajo pues, parafraseando a Sisto (2008, p.119), no quería contaminar los datos con mi subjetividad.

Reflexionando sobre mi posicionamiento anterior y la dificultad que experimenté para seleccionar las imágenes que iba analizar, comencé a considerar que "mi yo profesora" necesitaba tener una participación más significativa dentro de la investigación. Me di cuenta de que antes de desesperarme por no poder elegir mi *corpus* visual, necesitaba declarar una tregua dentro de mí. En vez de ver "*as identidades múltiplas como sinal de perturbação psíquica*", pasé a percibir "nelas possibilidade e potencial" (Denzin y Lincoln, p. 402, 2006).

Únicamente cuando mi cuerpo regresó a los lugares donde "me hice" y "me hicieron" docente, percibí que dentro de mí había una maestra que necesitaba ser escuchada. En aquel instante no tenía claro cómo sería la convivencia entre la docente y la investigadora que llevaba dentro, pero ese acontecimiento dio inicio a un proceso de cuidado en torno a esa cuestión.

Volviendo sobre lo vivido, me doy cuenta de que este primer diálogo autorizó la participación de mi yo docente como informante en la investigación, no obstante, inicialmente no consideraba que ese yo fuese capaz de investigar y de producir conocimientos<sup>35</sup>. A pesar de todos los impases vividos, creo que el diálogo que logré establecer fue el principio que hizo posible pensar en un ensamblaje que aumentó la potencia de mis identidades. Las tres grandes temáticas abordadas en la tesis emergen de un contexto particular, no son fruto de razonamientos estadísticos sino de los primeros diálogos establecidos entre la docente que era y la investigadora que empezaba a ser.

### 1.1.1. Las temáticas investigadas

Reflexionar sobre los contextos y condiciones que participan de mi yo docente ha hecho que la primera temática escogida tenga que ver con algo que viví y que necesitaba conocer cómo había llegado a vivirlo. De esta manera, el malestar docente es investigado en función del conocimiento que puede aportar sobre diferentes situaciones que traigo en mi "mochila de maestra" y que han influenciado en mi decisión de indagar cómo nos enseñan a ser maestros. Observar el malestar

---

<sup>35</sup> El trabajo con el grupo de colaboradoras y el estudio de los contextos involucrados en la centralidad docente han contribuido en mi toma de consciencia con relación a esta cuestión. Comprender cómo los maestros de infantil y primaria han llegado a ser los que practican la enseñanza mientras otros producen los conocimientos pedagógicos, ha sido clave para mi posicionamiento como docente/investigadora. Véase 7.2 *A paralisia parcial do ser e fazer docente, quarta parte*.



docente desde la investigación, me dio la posibilidad de comprender lo que viví en primera persona y lo que he visto repetirse muchas veces a mi lado.

La segunda temática de trabajo escogida fue la formación docente. Aunque posteriormente la formación no sea el foco principal de mi mirada semiótica, su constante aparición y el tratamiento dedicado a ella despertaron mi interés. Si las revistas son la materia mediadora de los discursos que enseñan a ser docente, la formación es la instancia que posibilita la constitución de esas revistas. De ahí que, en la revisión de los ejemplares, la formación apareciera evocada en los titulares continuamente, así como en el cuerpo de gran parte de los reportajes. Además, algunas imágenes portaban discursos que disonaban de las propuestas escritas, por eso, el papel desempeñado por el profesorado en la formación propuesta demandó una atención especial. Otro punto que jugó a favor de la elección de esa temática fueron las formaciones que frecuenté como profesora.

Mi experiencia como alumna-docente y como sujeto que participó como tutora en un proyecto de formación, necesitaba ser contextualizada. Habían muchas cuestiones que podían ser exploradas a través del acercamiento a la formación que estaba inscrita y plasmada en las revistas. Es así como la formación de los maestros, que pasó a ser explorada en la tesis a través del estudio de la centralidad docente en los discursos sobre la calidad en la enseñanza, conforma el segundo eje empírico de la investigación.

La tercera y última temática, inicialmente identificada como cambios y permanencias en los prototipos docentes, se refiere a los perfiles de un maestro “ideal” que transitan por las revistas exploradas. Aunque la docencia de infantil y primaria es casi siempre plasmada en femenino, la representación de esa docencia ha sufrido modificaciones. Por eso, la tercera temática indaga los cambios que he percibido en las representaciones visuales en torno a la “buena docencia”.

Por otra parte, el examen de las memorias que tenía sobre mi entorno como alumna del magisterio y como docente de escuela pública también han sido clave en la elección de esta tercera temática. En mi “mochila de maestra” había diversos discursos sobre modelos ejemplares de docentes. La mochila como metáfora, portadora de las experiencias que he vivido, traía el juramento profesional hecho al final del curso de magisterio – un conjunto de enunciados

repleto de deberes y misiones magisteriales, así como también, guardaba los recuerdos de los regalos y cartas de padres de alumnos que han sido más significativos para mí y que, inconscientemente, reforzaban los estereotipos de la docencia como misión. Por último, la mochila también portaba diferentes frases que he escuchado a lo largo de los años demandando un perfil del profesional del futuro, el cual, muchas veces, entró en conflicto con las posibilidades que tenía para alcanzar ese ideal como profesora.

Todo eso culminó en la selección de dos imágenes que, colocadas a la par, parecían traer plasmadas las oscilaciones de los discursos que quería comprender. Mucho tiempo después, cuando ya tenía los análisis semióticos terminados y tenía conocimiento sobre lo afectivo como dimensión sustancial en mi tesis, me encontré con una imagen muy peculiar durante un breve viaje que hice a Brasil<sup>36</sup>.

La portada de la revista *Nova Escola*, difundida en octubre de 2017, fue incorporada en el *corpus* visual de la investigación en virtud de las prácticas afectivo-discursivas que mostraba. La imagen, que rinde homenaje a los docentes que han sido galardonados con el título de educadores del año, coloca en escena los afectos involucrados en la manera en cómo pasamos a concebir nuestra docencia en el contexto más reciente de la enseñanza brasileña. De ahí que me pareciera coherente agregarla al corpus, aunque eso significase volver sobre el trabajo realizado para dar atención a los afectos participantes en el ser y hacerse profesor.

### 1.1.2. Mi mochila de maestra

Conforme a lo señalado en el apartado anterior, cuando comencé a escuchar a la docente que habita en mí también pasé a considerar los aprendizajes que traía dentro de mi mochila como parte de la investigación; regresar a los sitios donde me hice maestra activó la necesidad de volver sobre esos recuerdos que operaban de forma velada en mi trayectoria. La mochila de maestra es una expresión que “he hecho mía”, pero la verdad es que es una metáfora que ha sido empleada

---

<sup>36</sup> El viaje realizado en febrero de 2018 ha hecho posible la realización de encuentros individuales con las cinco docentes colaboradoras. Un breve relato de esos encuentros forma parte de las conclusiones del trabajo.

diversas veces por Fernando Hernández, mi director y tutor de tesis, para referirse al resultado de mis experiencias docentes y la relación que establecía con esos recuerdos.

Al principio no comprendía muy bien todo lo que entraba dentro de ese gran receptáculo imaginario, pero con el desarrollo de mi trabajo, he podido entender el peso y potencial de mis memorias a través de las reflexiones que hice sobre lo que portaba en mi mochila. Parte de esas reflexiones están reunidas en la entrada que explica y dota de sentido a la expresión que empleo a lo largo de la tesis (Fig.6)

**M**ochila de maestra: Esta terminología fue usada muchas veces por mi director de tesis para referirse a mi experiencia como docente, que hoy entiendo que también forma parte de mi caminar. En mi mochila como maestra hay una diversidad de artefactos, aparatos, cuestiones, situaciones, dichos y reglas. Incluso, hay bolsillos y espacios que yo desconocía. En los bolsillos que pude examinar se escondían creencias que necesité aprender a rescatar y darles nuevos sentidos como una manera de avanzar en la investigación. Al principio, intenté ignorar mi mochila, no quería abrir sus compartimentos, sin embargo, conforme me iba constituyendo como investigadora mediante los encuentros con todo lo demás, me iba dando cuenta de su importancia y de “aprender a aprender” del ejercicio permanente de rescatar y resignificar las cosas que traigo. Este ejercicio continuo me permitió entender, por ejemplo, el origen de las trabas que me auto coloco cuando necesito lidiar con las incertidumbres del proceso de investigación. En mi formación inicial como docente, pensé que había fórmulas que yo podía asimilar y reproducir para que los alumnos aprendieran los contenidos; había entendido que existían "estrategias validadas" para alcanzar ese objetivo. Sin embargo, como investigadora, pasé a entender que no hay fórmulas válidas a ser repetidas y ahora ya no tengo un libro con conocimientos preestablecidos que deban ser "aprendidos". Como investigadora, aprendo de una problemática para la cual ya no busco tener respuestas correctas y únicas.

Figura 6 - La mochila de maestra. La expresión, originalmente empleada por Fernando Hernández para hablar sobre mi experiencia como docente, entra a formar parte del léxico de la investigación.

## 1.2. De problemas a problemáticas. Constituir el *corpus* visual a partir de una problemática acorde.

En mis incursiones por el campo semiótico he terminado por encontrarme con algunos textos del francés Patrick Charaudeau. Aunque su teoría no forma parte de mi metodología de análisis, sus escritos me han brindado explicaciones sobre el *corpus* que estaba constituyendo mientras estaba en Brasil.

Precisamente, Charaudeau desarrolló su tesis doctoral en el área del análisis del discurso teniendo como mentor a Michel Pechâux<sup>37</sup>. La acogida que tuvo su teoría semiolingüística en los países latinoamericanos (Lodoño Zapata, 2011), especialmente en Brasil (Correa-Rosado, 2014), hizo que varios de sus textos estuvieran disponibles en otros idiomas. De ahí que uno de ellos fuese de especial interés para mí. “*Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática*” (Charaudeau, 2011), habla de la constitución de los *corpus* que son objeto de análisis.

Aunque no trate específicamente de discursos plasmados en lo visual, el autor explica de forma bastante didáctica los procesos de recolección de los *corpus*, abordando el tipo de trabajo que realizaron ellos (*corpus* abiertos o cerrados) y las problemáticas involucradas en su constitución. En su texto, Charaudeau rescata la gran disimilitud inherente a la noción de *corpus* en la lingüística, pero observa que esas diferencias pueden ser interpretadas como síntoma de que el *corpus* no existe en sí mismo, sino que depende “*do posicionamento teórico a partir do qual ele é considerado*” (2011, p.1).

Su pensamiento sobre los posicionamientos que tomamos para constituir los *corpus* ha sido clarificador. El autor resume los problemas involucrados en la construcción de ellos, destacando:

1. **El problema de la recolección de las evidencias.** Que hace referencia a la relevancia del tipo de material donde los discursos están atestiguados y la importancia del medio que hace posible su circulación;
2. **El problema de los *corpus* cerrados o abiertos.** Donde abordan la necesidad de que el *corpus* sea un conjunto de objetos analizables en sí mismos o, por otro lado, que la

---

<sup>37</sup> La biografía de Charadeau está disponible en su sitio web. Ahí también podemos encontrar diversos textos que han sido traducidos en revistas académicas latinoamericanas. Disponible en <http://www.patrick-charaudeau.com/-Biographie-professionnelle-.html> Acceso en 01/09/2018

reunión de fragmentos recolectados sea una herramienta (Mayafre, 2005 citado en Charaudeau, 2011) que posibilita la creación del *subcorpus*;

3. **El problema de las categorías que van a ser analizadas.** Que tiene que ver más con las materialidades escritas y con el tipo de mirada metodológico-lingüística;
4. **El problema relacionado a la herramienta de selección de datos.** De nuevo, estamos delante de un problema más relacionado con el lenguaje escrito pues plantea el uso de softwares especializados para este tipo de análisis.

En mi caso, aunque no trabajé específicamente con el análisis lingüístico, tenía algunas situaciones contempladas antes de la selección del *corpus*, por ejemplo:

1. **Las revistas entendidas como mediadoras** de los discursos que enseñan a ser docente. Junto al programa gubernamental que distribuía los ejemplares a las escuelas, **son los medios que posibilitan la circulación de los discursos.** Además, tenía claro que las imágenes eran una superficie material plasmada con los sentidos discursivos del ser profesor;
2. Desde el principio también tenía claro que las imágenes eran mi punto de partida en virtud de la mirada semiótica social empleada. **Un corpus cerrado era algo descartado** porque iba en contra de mis preceptos de investigación;
3. El problema de las categorías no era algo que me preocupase en función de su especificidad lingüística. Además, **los acoplamientos metodológicos promovidos,** observados en la primera parte de la tesis, **responden a la metodología empleada;**
4. La **“herramienta de selección de datos”** que he utilizado tiene que ver con mi **trayectoria como docente,** mi **postura como investigadora** y con el **contexto sociohistórico** donde aprendemos a ser profesores; siendo el contexto sociohistórico el entramado de acontecimientos involucrados en los discursos de análisis<sup>38</sup>.

Ahora bien, creo que la segunda parte del artículo de Charaudeau es la más significativa para el trabajo con *corpus* visuales, pues en ella el autor plantea un pasaje muy significativo para la investigación social a partir de las imágenes. Charaudeau propone que pasemos de observar los

---

<sup>38</sup> Ver Tabla resumen del contexto como factor importante en los análisis e interpretaciones en 1.2.1. segunda parte

problemas de recolección de los *corpus*, a pensar en las problemáticas que conducen a constitución de los de *corpus*.

Uma problemática (emprego substantivo) é um conjunto coerente de proposições hipotéticas (ou de postulados) que, no interior de um campo de estudo, determinam ao mesmo tempo um objeto, um ponto de vista de análise e um questionamento por oposição a outros questionamentos possíveis.[...] Observando os estudos que se relacionam de perto ou de longe com o discurso, e interrogando-os segundo o tipo de objeto que analisam e a concepção que adotam a respeito do sujeito que o organiza, podemos distinguir três grandes problemáticas que chamaremos de **cognitiva**, **comunicativa** e **representativa**, cada uma determinando um tipo de corpus. (Charaudeau, 2011, p.09, negritas mías)

De las tres problemáticas enunciadas, la **representativa** es que la que creo está en mayor consonancia con los marcos establecidos por el posicionamiento que adopté.

Según Charaudeau, en la **primera problemática** de carácter **cognitivo y categorizante**, los sujetos interesan porque tienen la capacidad de producir y absolver discursos, pero en ningún momento la naturaleza social del discurso es considerada. En la **segunda problemática**, nombrada **comunicativa y descriptiva**, “*o sujeito [...] está ligado à empiria das trocas comunicativas, mas também está construído e teorizado em função da maneira pela qual se constroem e teorizam essas trocas*” (2011, p.11).

La **tercera y última problemática** de constitución del *corpus* es la **representativa e interpretativa**, y parece ser la más compleja desde el punto de vista del autor, sin embargo, es la que mejor describe el tipo de trabajo que realicé. De acuerdo con su pensamiento, hay una dificultad para conformar los *corpus* representativos porque antes de hacer la selección de los textos o imágenes, el investigador ya tiene que partir de interpretaciones en torno a qué son las prácticas discursivas y quienes son los sujetos involucrados en las prácticas que desea investigar. Comprendo que el *corpus* que he conformado tiene que ver con esta propuesta, pues antes de proceder a su recolección ya tenía una hipótesis sobre las prácticas que serían investigadas (que enseñan a ser maestro) y sobre los sujetos que son objetivo y objeto de los discursos plasmados en la superficie visual (docentes de infantil y primaria).

No obstante, Charaudeau observa que aún queda otro obstáculo por resolver dentro de esa perspectiva: La idea que el investigador tiene del sujeto representado. “*Pelo fato de que está na origem das práticas discursivas que constroem as representações, ele pode ser considerado como*

*um sujeito passivo ou ativo*” (2011, p.11). De ahí que cabe preguntarse ¿se trata de un sujeto que es solamente hablado por los discursos (pasivo) o es un sujeto que estaría dotado de agencia (activo) para interactuar con las representaciones? Siguiendo con las palabras del autor, tendríamos dos opciones.

uma, radical, que não confere existência a esse sujeito, a não ser a de uma “ilusão”, pois ele estaria completamente sobredeterminado pelo que Pêcheux chama de “pré-construído” das “formas discursivas”. [...] o sujeito não é um “eu”, mas um “isso” (ideológico ou inconsciente) que fala através do sujeito falante, [...] a outra posição é menos globalizante. Não nega o jogo da sobredeterminação do sujeito, mas, em vez de fazer do sujeito uma ilusão, faz algo de positivo. Existem, em toda sociedade, discursos de doxa (lugares comuns, estereótipos, saberes compartilhados). Estes circulam e se repartem de maneira não aleatória em diferentes grupos sociais. Assim sendo, todo sujeito é portador de alguns desses discursos, e essa condição revela seu posicionamento social. [...]

O *corpus* varia segundo uma ou outra posição. Na primeira, o *corpus* é constituído por um conjunto de textos-arquivo que são selecionados por seu valor emblemático de discurso dominante, mais frequentemente ligados a uma instituição social: dicionários, enciclopédias, produções discursivas de grupos constituídos[...]. Na segunda posição, o *corpus* é constituído por um conjunto do que chamaremos de signos-sintomas que representam de maneira emblemática sistemas de valores. Esses signos podem ser palavras (“racismo”, “imigração”, “solidaridade” etc.) ou fórmulas diversas (“purificação étnica”) reveladoras de maneiras de dizer; podem ser também signos icônicos (encenações com imagens) que permitem estudar, por exemplo, as “representações da mulher” nas publicidades ou da “violência” na televisão. (Charaudeau, 2011, p.12)

Si volvemos sobre los acoplamientos semiótico-sociales promovidos en la primera parte de la tesis, veremos que el trabajo de la semiótica social se desarrolla con base en los signos-síntomas descritos por Charaudeau. Por eso, el *corpus* está constituido por signos que son indicios de determinadas maneras de representar a los docentes en Brasil. Desde la perspectiva de Eliseo Verón, eso hace posible el trabajo con las *marcas* que apuntan las *huellas* de los discursos que dejaron constancia en los *corpus*.

Con todo, me parece importante destacar que después de la constitución del *corpus* todavía queda un largo camino, principalmente, para los investigadores que optan por trabajar con la palabra de sujetos activos. Si vamos en serio con la idea de escuchar y tener en cuenta sus voces, aún queda mucho por hacer. Después de pensar en la selección y en los análisis socio-semióticos del *corpus*, es necesario pensar en el trabajo con esas voces. No obstante, antes de empezar el trabajo con los sujetos del reconocimiento, es importante tener en cuenta que los acontecimientos en el plano político son factores que participan en las huellas de los discursos que crean las representaciones docentes en ambos lados.

### 1.2.1. El contexto socio-político como entramado de representaciones docentes

La *huella* solo se produce en el movimiento, pero los movimientos que hacemos para analizar los discursos relacionándolos con las huellas tienen en el contexto socio-político un posible lugar de tránsito. El pasaje de los análisis que es inscrito mediante leyes en la docencia brasileña puede ayudar a la visualización y problematización de las huellas dimensionadas en la producción y el reconocimiento. Es por esto por lo que decidí reunir los acontecimientos legislativos más significativos en una especie de material de apoyo para los análisis (tabla 5)

La línea de tiempo aquí presentada recorre un período de diez años. Incluye los tres años anteriores y posteriores al período en que fueron distribuidos los tres títulos de revistas pedagógicas a las escuelas de infantil y primaria (vía PNBE-Periódicos), además, de los cinco años que duró el programa (2010-2014).

El resumen no es exhaustivo; configura un entramado que tiene más sentido cuando es aproximado a los capítulos de análisis e interpretación. Más allá de las leyes directamente relacionadas con el trabajo docente, están citadas las leyes que hacen valer mecanismos creados para medir la calidad de la educación nacional. Cada uno de los eventos citados está envuelto en debates de gran calado acontecidos entre los grupos que tiene poder para influir en las políticas educativas.

Conforme a lo mencionado, las leyes y acontecimientos resumidos recobran sentido dentro de los análisis. No obstante, comparto como evidencia, la línea que colabora en la visualización de los momentos socio-histórico-políticos que sirvieron al entramado de los discursos que enseñan docencia, a través de las revistas y en el cotidiano de los profesores.



# Entramado socio-político



Tabla 5 - Leyes y las discusiones político-educativas. Las decisiones en el plan político afectan a la profesión docente y a las representaciones sociales de los maestros.

## 2. Los otros sujetos del reconocimiento

Cuando presenté el proyecto de tesis, al inicio del doctorado, estaba previsto el trabajo de análisis semiótico y la realización de un grupo de discusión con maestros de infantil y primaria de Brasil. En dicho proyecto manifestaba mi voluntad por trabajar con otros sujetos docentes que, al entrar en contacto con las mismas imágenes analizadas, aportarían sus miradas en torno a los discursos plasmados en las revistas.

En aquel momento era consciente de las limitaciones advenidas de la semiótica como enfoque para trabajar con los sujetos que estaban en el polo del reconocimiento, por eso, indiqué la necesidad de adoptar un pensamiento metodológico *bricoleur*. Asimismo, destacaba mi preferencia por trabajar con un grupo en lugar de realizar entrevistas individuales. El grupo parecía ser un buen camino para generar contrastes entre mi perspectiva de analista y la palabra de los sujetos que lidiaban diariamente con las representaciones.

Sin embargo, mi regreso a Brasil, durante el año académico de 2013-2014, me hizo plantear un cambio en mis planes. Los sentimientos experimentados en el proceso de selección de las imágenes produjeron dudas en relación con la posibilidad de poder relacionarme con un grupo de trabajo conformado por profesores. Así, en el avance de tesis entregado en mayo de 2014, eliminé dicho trabajo esperando que esto no fuera un problema para la comisión evaluadora.

La dificultad que afronté para dialogar con mi yo docente emergió con fuerza durante la selección de imágenes en suelo brasileño, esto me afectó y afectó mis decisiones. De manera similar a lo que señala DeLyser (2001), mi maestra interior no paraba de cuestionar las contradicciones de la identidad investigadora que intentaba establecer. En esa situación, planear, convocar y trabajar con un grupo de profesores no me parecía ser lo más adecuado en virtud de mi propio caos interior. En aquel momento estaba segura de que la incertidumbre ética y todo lo que estaba vivenciando serían potenciados en el encuentro con otros docentes y, debo decir muy a contra gusto, que quise evadirme de esa situación. En otras palabras, intenté preservarme de los dilemas que estaban por venir.

El resultado de la comisión evaluadora no tardó en llegar. Me advertían de los inconvenientes que podían llegar a generar esas nuevas decisiones, ya que miraba solamente hacia la producción discursiva. Aunque esa fuera una mirada contextual y la pregunta principal de investigación permitiera ese nuevo ajuste, mis evaluadores echaron de menos la complejidad que intentaba evadir al excluir el trabajo empírico con el grupo.

Podría haber llevado a cabo una investigación que mirase hacia la producción de los discursos que enseñan a ser docente, pero, en virtud de lo señalado, de los cimientos construccionistas, y de la necesidad de escuchar y tener en cuenta los sujetos del reconocimiento, el trabajo con el grupo volvió a escena faltando pocos meses para finalizar mi estancia en Brasil. A raíz de esto, antes de regresar a Barcelona, necesité no sólo municionar mi curiosidad, sino también llenarme de coraje para afrontar los retos del trabajo con los otros sujetos.

## **2.1. El grupo de discusión y los desafíos que se generan en el trabajo con otras maestras**

Con la reincorporación del grupo de discusión, tuve que reiniciar mi acercamiento a las fuentes que podrían orientar mi práctica investigadora. Necesitaba de unos parámetros donde basarme a la hora de trabajar con profesores y, como siempre, me encontré con una bibliografía diversa y amplia (Ibañez,1979; Krueger,1991; Morgan, 1997; Kitzinger, 1995; Canales y Peinado,1994; Callejo, 2001; Bohnsack, 2004; Gutiérrez Brito,2008). La diversidad siempre está presente, más aun cuando hablamos de una práctica de investigación que ha servido a los más distintos fines. Como señala Gutiérrez Brito, “su aparición en la escena científica es compleja y trabada de conexiones o hibridaciones con diversas disciplinas y campos de saber” (2008, p.15).

Aunque algunos de esos autores indicaban que los participantes debían ser personas que no conocieran al moderador y no se conocieran entre sí (Krueger,1991; Gil Flores,1993), otros, observaban que el grupo podía ser constituido por grupos preexistentes o a través de un muestreo intencional basado en las características esperadas de los participantes (Onwuegbuzie, Dickison, Leech y Zoran,2011; Onwuegbuzie y Collins,2007). En relación con la cantidad de sujetos, no hay un consenso claro. Inicialmente, la recomendación era de ocho a doce participantes, debido

a que el trabajo con grupos ha sido muy popular en la investigación de mercados (Goig, 2004). Sin embargo, con su expansión a otras áreas y campos de conocimiento, los grupos reducidos o mini grupos, de cuatro a ocho participantes, pasaron a figurar en la bibliografía. Esto, principalmente, cuando las cuestiones a tratar son complejas y necesitan de la construcción de cierto grado de confianza entre los invitados (Debus,1988; Kitzinger,1995; Kind, 2004).

Otro punto destacable es el número de grupos que participan del estudio en función del grado de saturación deseada. La saturación es entendida como el punto en que el investigador empieza a encontrar repeticiones en la “información recogida” de los grupos. La literatura en torno a este tema recomienda enfáticamente el reclutamiento de al menos dos grupos para generar esta saturación (Jurgenson, 2003), pero, en mi caso, las diferentes reuniones realizadas con el mismo grupo fueron suficientes para encontrar ese punto de saturación. La saturación encontrada en la repetición de lo que decían los grupos o participantes no fue un punto destacable en el tipo de trabajo que realicé, fue más importante desvelar lo que decían esas conversaciones y los análisis semióticos puestos en relación. Como señala Ramón Llopis Goig,

es un abuso realizar más grupos de discusión de los necesarios para cubrir los objetivos de una investigación. Este tipo de abuso se comete en aquellas ocasiones en las que se ignora que la información de un estudio hecho con grupos de discusión es cualitativa, y que sus resultados no son extrapolables o generalizables. (2004, p.63)

Goig se dirige a los investigadores del ámbito comercial y comunicativo donde la validez aparece entrelazada a cuestiones cuantitativas, pero si el trabajo con el grupo no es la única manera de generar evidencias, considero que trabajar con un solo grupo puede ser un camino prometedor. Sobra decir que, además de mantener la consciencia con relación a la imposibilidad de generalizar, los marcos desde los cuales se plantea el trabajo son cruciales.

Los grupos focales parten desde diferentes posiciones epistemológicas, principalmente desde el realismo y el constructivismo contextual; el realismo parte de categorías preexistentes para analizar los datos, busca la consistencia del significado entre múltiples análisis y aplica los conceptos de confiabilidad y validez. Por su parte, el constructivismo contextual rechaza el supuesto de una única realidad que puede ser revelada a través de la correcta aplicación de un método. (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, p.52)

Por último, creo que es importante añadir que la investigación no tiene que encajar en los métodos, sino que son los métodos los que se pueden ser flexibilizar y encajar en la investigación. Onwuegbuzie, Dickison, Leech y Zoran observan que, en última instancia, “la pregunta y el

diseño de la investigación son los que [...] guían la manera que el grupo focal se construye” (2011, p.131).

### 2.1.1. Entre la legalidad y la ética

En las pautas tradicionales de trabajo con grupos focales, es común que la persona encargada de reclutar los participantes no sea parte del equipo moderador formado por un moderador principal y un asistente (Krueger,1994). Sin embargo, en mi caso, he dado inicio al reclutamiento con la ayuda de las tres primeras docentes que han acordado participar del grupo de discusión. Es importante señalar que, aunque estuve fuera del país durante los años del máster e inicios del doctorado, no dejé de ser una “*insider*” y no perdí el contacto con los contextos escolares.

Conforme a lo señalado, durante los meses que estuve en Brasil iba a las escuelas buscando revistas pedagógicas, pero mi condición de sujeto partícipe del contexto dilataba esas visitas en el tiempo y los espacios de las instituciones. Mientras estaba en esos sitios, me encontraba con las docentes con las que trabajé y ellas se hacían cargo de presentarme a las otras maestras. De ahí que invitar a tres docentes experimentadas a partir del grupo no haya sido un desafío. El desafío fue hacer esas invitaciones y mantenerlas en sigilo, tanto para no perjudicar las relaciones laborales de las invitadas como por la forma escogida para hacer las convocatorias.

En general, no puedes acceder a las escuelas si no eres un funcionario de los ayuntamientos. En mi caso, aunque siguiera siendo maestra, ya no era docente de las ciudades. Sin embargo, seguía teniendo lazos de amistad con personas que estaban en las instituciones y ellas me invitaban a estar en las escuelas permitiendo así mi libre circulación. Pero, una cosa era estar ahí como invitada y otra cosa muy distinta era llevar a cabo una investigación con miembros de las comunidades. No es una regla explícita, pero si tienes un proyecto y quieres convocar o trabajar con los maestros, tienes que ir a los ayuntamientos a pedir permiso. Aquello significaba desvelar la identidad de los sujetos y someter mi investigación al control de las secretarías de educación.

Aunque no escogí la vía más licita para hacer mi trabajo como investigadora, estoy totalmente segura de que elegí el camino más ético para trabajar con las maestras que contestaron positivamente a mi invitación.

### 2.1.2. Entre las pautas y las singularidades del trabajo con el grupo

Jesús Ibáñez señala que el “preceptor” es la figura que tiene el poder de hacer y deshacer el grupo. Es quién determina el número y el perfil de los participantes, distribuye los tiempos, escoge el lugar y “tiene en la mano todos los hilos que mueven el grupo” (1979, p. 271). Antes de existir físicamente, el grupo ya existe en sus planes. Cuando los sujetos aceptan participar del grupo, están dando forma a lo imaginado por el preceptor como controlador del grupo.

Asimismo, la realidad del grupo no tiene por qué corresponder a sus deseos; aunque él es la persona que invita, concreta e intenta mantener el foco de la conversación, los participantes también tienen la posibilidad de cuestionar sus poderes. En otras palabras, los sujetos pueden demandar una actitud más flexible por parte del que invita, haciéndolo replantear su manera de actuar. Desde luego, la situación descrita no suele ocurrir o ser desvelada, pero, en mi caso, el perfil de las maestras y la relación que construimos fueron los elementos primordiales para hacerme repensar mi posición como moderadora e investigadora miembro de la comunidad.

Aunque mi punto de partida fue siempre canónico, el trabajo con el grupo y la reflexión sobre el rol que ocupé alteran y justifican los cambios en mí -como investigadora- y en la investigación. Si por un lado retomar el trabajo con la dimensión del reconocimiento discursivo potenció mi ansiedad, por otro lado, el trabajo con las colaboradoras, fuente de los cambios planteados, fue un regalo.

En el libro *The art of listening* (El arte de escuchar), Les Back (2007) provoca diciendo “¿cuando escuchamos a la gente, ellos nos dan sus historias o nos las robamos? En el corazón de toda investigación social hay una tensión dialéctica entre el robo y el regalo, la apropiación y el intercambio” (p. 96). Tomando como base su provocación, debo decir que las colaboradoras, con perfiles e historias tan distintas, me hicieron grandes regalos a lo largo del estudio. El

primero de ellos fue recibir sus “sés” en un contexto donde la escasez de tiempo, la logística urbana y el propio cotidiano de las maestras dificultaba la constitución del grupo.

### 2.1.3. Las docentes colaboradoras: Perfiles y primeras aproximaciones

**La primera maestra a quién busqué fue a Rosa**, con ella trabajé en clases de alfabetización. Siempre la vi como una figura potente. A pesar de tener muchos años de trabajo, no perdía las ganas de aprender cosas nuevas; compartí con ella en una de mis incursiones en busca de los ejemplares de revista y ahí re conectamos desde la confianza que había existido en nuestra antigua relación laboral. Quedamos en su casa para que yo pudiera explicarle cuál era mi proyecto y cómo sería su colaboración si accedía a participar.

**Al principio Rosa estuvo un poco resistente**, no creía que podía aportar algo al trabajo de una “casi doctora”, tampoco tenía tiempo pues seguía trabajando dos veces al día. Sin embargo, cuando le dije que necesitaba su ayuda y que su aportación sería muy importante en mi proceso de convertirme en doctora, me gané su “sí”, además de una promesa. **Rosa invitaría una otra maestra.**

Rosa simpatizó con mi proyecto y con mis motivaciones; le presenté el grupo como un espacio de conversación producido a partir de imágenes en revistas pedagógicas y, desde ese momento, comenzó a mostrar ganas de participar, aunque aún no se hubiesen concretado ni las fechas ni el lugar de los tres encuentros que llevaríamos a cabo. Igualmente, pienso que **la empatía generada por “la solicitud de una docente que necesitaba apoyo”**, fue la clave para conseguir su disponibilidad y colaboración.

**La segunda convocada fue Cristina**, una profesora que, a pesar de tener casi la misma edad que yo, ya **había ocupado más de una vez** aquellos puestos que, en mi entorno laboral, son apodados “**cargos de confianza**”<sup>39</sup>. Por eso, intuía que su colaboración sería importante. Además de sus vivencias como docente, traía en su mochila años de experiencia como coordinadora

---

<sup>39</sup>En general, hay tres sistemas de asignación de las plazas de director de escuela, vicedirector y coordinador pedagógico: 1) Oposiciones, 2) elecciones o 3) indicaciones que, en Brasil, suelen ser políticas. Aunque haya un debate abierto en torno a esta cuestión, sigue sin reglamentación clara. Disponible en: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/escolha-do-diretor-eleicao-concurso-indicacao/> Acceso en 02/09/2018

pedagógica. Entre todas, Cristina era la colaboradora que tenía más que perder, por así decirlo. Si accedía a mi invitación, estaría expuesta su identidad como profesional con vínculos de poder y sus opiniones podían ser relacionadas con cuestiones de micro-política. En seguida **recibí el sí de Cristina**, volví a contactar con Rosa y asegurarme, en la medida del posible, de **la confidencialidad que podía ofrecerles a mis colaboradoras**. Las conversaciones generadas en el grupo no podían ser expuestas fuera de él, ni fuera de los marcos de la investigación.

**La tercera invitada fue Bárbara.** En la ocasión de celebración de los encuentros, Bárbara estaba a punto de jubilarse, estaba haciendo los trámites para finalizar su trayectoria laboral, pero yo tenía mucho interés en recibir un “sí” por su parte, ya que su historia era muy representativa. **De manera similar a Rosa, Bárbara vivió el proceso de expansión de la enseñanza en Brasil en los años ochenta y tenía un largo recorrido en la enseñanza.** Trabajó en distintas redes de enseñanza del estado de São Paulo, ocupando también cargos de confianza. **Bárbara fue coordinadora pedagógica y asistente de dirección escolar en diferentes lugares y ocasiones.**

En relación con el tiempo que disponía, laboralmente era la colaboradora que tenía más flexibilidad horaria, pero su vida personal era bastante movida en virtud de sus hijos y nietos. Para tener a Bárbara en el grupo tuve que hacer un acuerdo con las otras colaboradoras para que las sesiones fuesen realizadas un miércoles, el día más distante de los fines de semana. A cambio, recibí un “sí” como un gran regalo. Junto con esto, Bárbara estuvo involucrada en un proyecto donde conoció a una docente que finalmente invitaría a participar en el grupo.

Así conocí a **Mónica, la cuarta colaborada que llegó al grupo por medio de la invitación hecha por Bárbara.** La historia de Mónica guardaba conexiones con mi historia personal ya que frecuentamos la misma escuela de formación de profesores. Cuando la vi llegar, reconocí sus facciones, pero no tuvimos vidas en común por así decirlo. Mónica estaba dos cursos más adelante que yo, la veía en los pasillos de la escuela de magisterio y en los eventos más grandes, pero nunca entablamos conversación.

Su perfil era muy interesante, también era maestra de infantil y primaria con plaza fija y estaba involucrada en proyectos que reivindicaban la memoria afrodescendiente. Tenía desarrollada su consciencia **de pertenencia a la comunidad negra brasileña** y esa faceta se podía notar en la



enseñanza con sus alumnos. En el grupo Mónica no era muy conversadora, pero sus contribuciones generaban puntos de inflexión importantes dentro del discurso.

La quinta y última agregada al grupo fue Clara, ella llegó por medio de la invitación hecha por Rosa. Con el desarrollo del trabajo descubrí que teníamos muchas cosas en común, además de la edad cronológica. Clara hizo el magisterio, pero inicialmente lo dejó para hacer carrera en el ámbito de la comunicación. Posteriormente, regresó a los pupitres e hizo la licenciatura en Pedagogía. Cuando ya no estaba vinculada profesionalmente a la enseñanza, atendió la convocatoria de un ayuntamiento para ocupar una plaza de profesora de infantil y primaria. Ella no era una docente novel, pero entre todas las participantes, era la que tenía menos años de ejercicio profesional.

En la figura 7, comparto un resumen con el perfil de las docentes. Todos los nombres son ficticios, también he abstraído la especificidad de las graduaciones y posgrados para preservar el anonimato de sus identidades. Los años de enseñanza corresponden al tiempo de trabajo hasta 2014, año en el que se llevó a cabo el trabajo en grupo.



Figura 7- El perfil de las docentes colaboradoras

#### 2.1.4. El grupo y las dinámicas involucradas en su constitución

Además de las tres docentes que han atendido a mi llamado, y las dos maestras invitadas por ellas, **contacté con otras dos maestras que no admitieron participar**. En el primer caso, no es que la docente no quisiera venir, pero la elección del miércoles como día para realizar las reuniones, supuso su baja. La docente en cuestión hacía un curso de formación permanente justamente ese día durante el horario nocturno. En el segundo caso, la profesora no quiso participar en función de las horas dedicadas a los encuentros. Inicialmente, les planteé a las colaboradoras tres sesiones con una hora y media de duración; su rechazo fue comprensible, las reuniones demandaban una inversión muy grande de tiempo.

Todas las colaboradoras, a excepción de Bárbara, tenían dos horas de descanso entre la salida de su trabajo y el inicio de los encuentros. Debido a esto, creo que mi mayor dificultad no fue invitar a las docentes, sino hacerlas coincidir en el mismo tiempo y espacio.

La convocatoria no es fácil de realizar. Debemos tener presente que se está pretendiendo utilizar el tiempo de "otros", y cada uno de los participantes tiene su agenda de vida. Compatibilizar todas las agendas de los potenciales participantes es una ardua tarea al momento de fijar el lugar. (Thornton, 2002, p.27)

El lugar fijado para las reuniones fue la residencia de mis padres, donde estuve viviendo durante mi estancia en Brasil. Al principio busqué otros espacios porque no quería que las maestras se sintieran incómodas, pero la necesidad de que las reuniones fueran en un lugar privado y que la ubicación del sitio fuera céntrica, fueron determinantes. A pesar de la distancia que existía entre mi vivienda y las escuelas donde trabajaban, fue de fácil acceso para todas colaboradoras.

También jugó a favor la característica del espacio, tenía a disposición dos salas adjuntas y en las dos había mesas circulares como es recomendado en las pautas de trabajos con grupos. Asimismo, ofrecer café, infusiones y bollerías era más viable. De esta manera, en cada reunión había una mesa con sillas y otra con el refrigerio reservado para el final de las sesiones. Es importante destacar que todas las colaboradas estaban conscientes de que las reuniones serían registradas mediante grabadoras de voz para garantizar la calidad de los audios.

Una vez reunidas alrededor de la primera mesa y hechas las debidas presentaciones, repetí las reglas de confidencialidad y ética, entre ellas, que las opiniones y situaciones relatadas por las

compañeras serían objeto de discusión dentro del grupo y no fuera de él. También les recordé los objetivos de la discusión, colocando el grupo como espacio de reflexión a partir de imágenes. Cada sesión daba inicio a la puesta en juego de una pareja de fotografías que eran parte de las temáticas estudiadas. Además de las imágenes, les entregué tres preguntas que sirvieron de brújula a la hora de navegar por las temáticas, dos de ellas fueron las mismas preguntas que guiaron la investigación en torno a la dimensión de producción de los discursos plasmados en las revistas. Pero, la tercera cuestión, complementaba la mirada de aquellos que miran y aprenden a ser docentes entre discursos.



Figura 8 - Las preguntas que mueven la discusión a partir de las imágenes

Conforme a lo mencionado, había planteado tres reuniones de aproximadamente una hora y media de duración. Entretanto, las sesiones se dilataron en el tiempo y duraron dos horas y media como mínimo. En el devenir del grupo como espacio donde las docentes podían establecer relaciones entre lo dicho y lo vivido, el tiempo no era lo más importante; lo esencial era garantizar el derecho a hablar y a ser escuchada. Es decir, oír lo que se decía y hacer devoluciones añadiendo percepciones acerca de lo escuchado. Entre ellas, tejieron conexiones entre ciertos discursos que yo no me había planteado; hicieron que yo probase ser nativa al mismo tiempo en que me sentía extranjera escuchando sus voces. Después de las sesiones, el grupo como tecnología artificialmente convocada por la moderadora, se diluía y las docentes volvían a su cotidiano. Ahora queda el trabajo con los nuevos discursos producidos.

### 2.1.5. Imágenes y maestras: Afectos y efectos del escenario

El perfil de las colaboradoras, la manera en cómo se establecieron los primeros contactos, el lugar de las reuniones, la organización del espacio, y la extensión de cada una de las sesiones originó una superposición de circunstancias donde las docentes invitadas reivindicaron constituir sus observaciones desde un regadío de experiencias vividas. En ese pequeño contexto discursivo, las docentes resignificaron lo vivido y tejieron sentidos que me desafiaron a repensar mi propia postura y actitudes como investigadora mientras las sesiones se llevaron a cabo y mucho tiempo después.

Por eso, creo poder afirmar que la intención de hacer de los encuentros un lugar de pensamiento reflexivo es un objetivo alcanzado, al menos, en lo que se refiere a percibir el grupo como un espacio que me ha permitido reflexionar sobre la coherencia entre lo que digo, lo que hago y lo que soy. Uno de los efectos derivados de la necesidad de disminuir las distancias entre lo que digo y lo que hago (Freire, 1996), está en la forma en que pasé a concebir la relación establecida con las voces de las maestras colaboradoras.

En cuanto a esa relación, prefiero decir que intento dialogar con sus voces en lugar de utilizar la expresión "dar voz". Entiendo que esta afirmación puede resultar un poco polémica, pero hoy en día, he logrado entender que hay una relativa distancia entre ambas propuestas. La lectura del texto fundador de la tesis de Spivak, "¿Puede el subalterno hablar?" (1988-2003), junto a las conversaciones en las que compartía mis inquietudes mientras investigaba – con los colegas del doctorado, compañeros externos al programa y el director de tesis -, me ayudaron a pensar sobre las consecuencias de usar esa expresión y, por ende, de estar en una posición colonizadora que "da voz" como un acto de benevolencia. Esto adhiere al relato una especie de heroísmo académico, y amplifica su enmudecimiento social.

Las conversaciones establecidas dentro del grupo me mostraron en diversas ocasiones enunciados que colocaban a las profesoras en posiciones de subalternidad. Como profesora e investigadora, que osciló entre ser nativa y extranjera, terminé comprendiendo que mi función no era la de dar voz a los sujetos sino problematizar esos enunciados, alimentando las controversias apuntadas. En un momento-espacio externo al grupo, frente a las grabaciones y transcripciones de los

encuentros, comprendí que mi tarea era dialogar con las palabras registradas para entender los discursos que participaban de ellas. De manera similar a lo que se plantea en el trabajo del intelectual poscolonial, explicado en el texto del brasileño Sergio Costa (2006), veo que no puedo dar voz a las maestras, pero sí tengo la posibilidad de enseñar las tramas que retienen sus voces.

Assim, no lugar de reivindicar a posição de representante dos subalternos que “ouve” a voz desses, ecoada nas insurgências heroicas contra a opressão, o intelectual pós-colonial busca entender a dominação colonial como cerceamento da resistência mediante a imposição de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão, “silenciosa”, vale dizer, desqualificada. (Costa, 2006, p.120)

En la experiencia del grupo de discusión, aprendí "de" y "con" las maestras. El ir y venir entre sus relatos y los discursos que producen la docencia expuesta en las revistas, me ha hecho pensar en formas que podrían contribuir a sacar sus voces del silencio; un silencio al cual, muchas veces, están asignadas. Por eso, he pasado a colocar sus voces dentro del mismo espacio donde figuran las voces de los intelectuales que, transportadas por los discursos inscritos y plasmados en las revistas, hacen parte del imaginario que constituye la docencia más válida.

## 2.2. Las evocaciones verbo-visuales que emergen a lo largo de la tesis

En las tesis que siguen estándares más normalizados, un lector puede encontrarse con diferentes tipos de imágenes que son categorizadas bajo la nomenclatura de figura. Aunque sean de naturaleza distinta y sirvan a propósitos diferentes, todas reciben el mismo nombre. Generalmente, esas figuras cuentan con una numeración y un título que proporciona más información de aquello que se puede ver en el espacio pictórico. Sin embargo, en la investigación que realizo, el deseo de encontrar otras formas de escucha y de tener en cuenta las voces de los sujetos, me ha llevado a replantear esa forma de categorización e incluir en mi trabajo imágenes que han sido nombradas “evocaciones”.

En virtud de lo que traen plasmado y del papel que desempeñan en el estudio, esas imágenes no podrían estar agregadas bajo el título de figura, de ahí que su nombre remita a una idea distinta. Diría que ellas no son simples partes del trabajo, sino que emergen del trabajo para hacernos pensar en el lugar que ocupan los maestros en la educación brasileña.

Básicamente, las evocaciones son construcciones verbo-visuales co-formadas por fragmentos de las voces de las docentes y las imágenes. Ellas pueden ser subdivididas en dos grupos:

1. Evocaciones donde las voces son inscritas sobre imágenes que son parte del *corpus*; y
2. Evocaciones donde imágenes exteriores son agregadas al relato de las maestras.

La diferencia entre esos dos tipos de evocaciones reposa en la intención involucrada en la acción de la investigadora. En el primer caso, el encuentro de los fragmentos de discurso del grupo con imágenes que son parte del *corpus* de análisis, procura resignificar el sentido de lo que es visto. En el segundo caso, la fusión de imágenes exteriores con el habla de las maestras expande el sentido de lo dicho.

En todo caso, la finalidad más importante de las evocaciones es colocar las voces de las maestras en un lugar destacado. Aunque las transcripciones de la discusión en grupo formen parte del cuerpo principal de la tesis (y no de sus anexos), faltaba hacer que los enunciados que reverberaran en mi consciencia también pudiesen ser fácilmente identificados. De este modo, las evocaciones que entregan al lector las *huellas* discursivas que son problematizadas en el desarrollo de la tesis, son la clave del pensamiento que da origen a los tres conceptos situados al final de las tres temáticas exploradas.

### 2.3. La importancia de los otros como interlocutores

Antes de ingresar al doctorado de Artes y Educación, hice el máster que me dio acceso a la formación como investigadora. Mi grupo de máster era heterogéneo pero muy unido; creo que el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes haya dejado sus países de origen para estudiar en Barcelona, hizo que nos tuviéramos unos a los otros como compañeros de estudio y como personas que se ayudaban mutuamente en un período de descubrimientos y adaptaciones. Las personas que eran ciudadanas europeas, por así decirlo, nos enseñaron y aprendieron de nosotros, empatizando con nuestras trayectorias. Para mí, el soporte que tuve mientras hacía el máster fue esencial, pues con algunos de mis compañeros creé vínculos que han perdurado en el tiempo. Difícilmente te olvidas de alguien que representó la amabilidad y la empatía en un período en el cual estabas aprendiendo a vivir de una manera distinta a la acostumbrada.

Con el máster concluido, postulé al doctorado envuelta por la ansiedad relacionada con lo nuevo. No tenía dudas de que quería formarme como investigadora, pero dudaba de los efectos de esa formación sobre mí. Como estudiante del máster escuchaba que el camino del doctorado era extremadamente diferente al máster; se trataba de una formación que, por las circunstancias de la investigación, era hecha, mayoritariamente, en soledad.

Con el avance del doctorado conocí las realidades y ficciones relacionadas a ese juicio, y pude sacar mis propias conclusiones. Aunque necesitas tiempo para estar a solas con tu investigación, también puedes compartir tu trayectoria con otros. Siempre encuentras personas dispuestas a dialogar contigo, aunque sea durante el tiempo que dura un café o al momento que terminar de presentar en un congreso y alguien se te acerca en el post-performance académico. Hay muchos sujetos que nos ofrecen su mirada, pero depende de cada uno de nosotros percibirla, reflexionar y decidir el aporte de esas miradas en la investigación que realizas y en tu propia trayectoria.

Sin embargo, la mirada más constante, atenta y crítica a la investigación que llevas a cabo, viene del director y/o tutor de tesis. Hoy soy de la opinión de que se puede escribir una tesis sobre lo que los doctorandos pueden aprender de la relación con esos sujetos. Aunque dichas relaciones estén protegidas por un contrato de confidencialidad, hay matices que si son revelados - de común acuerdo - pueden mostrar más de la investigación realizada que al compartir resultados borrando las huellas de un proceso que, sin lugar a duda, influye en cómo logramos comprender el problema de estudio.

En mi caso en particular, el episodio más importante ocurre a raíz de mi regreso a Barcelona. Después de realizar la selección del *corpus* y llevar a cabo el trabajo con el grupo de maestras colaboradoras, tuve una reunión con mi director de tesis que me hizo replantear mi papel como investigadora y mi relación con los sujetos colaboradores. A raíz de cómo narré lo que había sucedido en las reuniones con el grupo de discusión, Fernando se dio cuenta de que había adoptado una postura de investigadora colonizadora frente a las maestras. El impacto de su observación y los despliegues reflexivos originados a partir de ahí, serán relatados en el siguiente apartado.

Si, por un lado, las observaciones de mi director de tesis no son el único indicio de los roces entre los paradigmas de investigación que he vivenciado a lo largo de este proceso, por otro lado, son sus palabras las que me ayudaron a dialogar con las voces de las docentes desde otra posición. Por eso, veo el director de tesis como un sujeto catalizador de los procesos que ocurren mientras investigo. Es suya la mirada que ve lo que mi inmersión en aquello que busco conocer no me permite percibir, y es él quien problematiza mis dudas más importantes y sugiere modificaciones desde el lugar que ocupa en esta trayectoria formativa.

### 2.3.1. La mirada del director de tesis como un espejo que enseña lo que uno no puede ver

Los encuentros con el grupo de discusión, formado por las maestras colaboradoras, coincidieron con las últimas semanas que estuve viviendo en Brasil, era entonces septiembre de 2014. Cuando acabamos las sesiones, embarqué para Barcelona con “las ideas hirviendo en mi cabeza”<sup>40</sup>; tenía un trabajo que hacer, pero no veía muy claro cómo continuarlo. Las conversaciones con el grupo eran de un contenido extremadamente denso y a veces muy pasional. Me afectaban como docente, pero no me parecía que respondieran, en una primera instancia, a las preguntas de investigación que había delimitado.

Una vez en Barcelona me reuní con Fernando Hernández para presentarle los avances. Sin embargo, una observación que hizo acerca de mis comentarios sobre el trabajo que acaba de realizar, fue clave para hacerme reflexionar. Escuchando mi narrativa sobre la dinámica sucedida en cada uno de los encuentros con las maestras, Fernando se dio cuenta de que mi actitud inicial como moderadora del grupo de discusión había sido la de alguien que intenta colonizar. El comentario de Fernando, acompañado de una intensa reflexión autocrítica basada en mi memoria y en las escuchas de las grabaciones, me llevó a comprender mi dificultad para ocupar una posición de investigadora abierta a los cambios e incertidumbres inherentes a una perspectiva de investigación construccionista.

---

<sup>40</sup> La frase que cito pertenece a Clara, una de las docentes que participó del grupo de discusión. En uno de los encuentros discutíamos acaloradamente y ella no hablaba. Fue entonces cuando le pregunté por su silencio y ella respondió: “Ahora no puedo hablar, todo está hirviendo en mi cabeza”. Simplemente, Clara necesitaba tiempo para entender e intentar dialogar con las historias de las otras colaboradoras.



A lo largo de la investigación he coleccionado apuntes, cartas y notas que son básicamente contestaciones a mis interlocutores. Entre ellas, existen correspondencias dirigidas a la comisión que evalúa anualmente los avances de tesis, algunos escritos para los compañeros del doctorado y, principalmente, hay textos que he escrito para mi director de tesis. Algunos de ellos los he enviado, otros, han entrado a formar parte de las reflexiones que me han hecho pensar en mi propio trabajo desde la mirada de un otro que ve lo que yo no puedo (o no quiero) ver.

La correspondencia que comparto en la siguiente página, es una manera de pensar en la postura de investigadora que asumí frente al grupo abriendo camino para el cambio. Lo que intento al volver sobre lo vivido, pensándolo a partir de la aportación de mi director de tesis, es aprender y dar continuidad a mi estudio de una manera más ética: Aquí hablo de una ética que tiene relación con las colaboradoras, con mi yo docente y con los otros sujetos del reconocimiento. La transcripción que coloco a continuación estaba dirigida a Fernando Hernández quién se percató de varias cosas que estaban pasando en la investigación y que yo las estaba invisibilizando en virtud de mi postura como investigadora colonizadora<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> En la cuarta parte de la tesis intento lidiar con esta postura, a fin de reubicarme como docente/investigadora. Véase 6.1. Colonizar las docentes colaboradoras

En una de nuestras tutorías usted me dijo: “Has intentado colonizar a los sujetos”, y mi primera reacción fue de rabia, puesto que no era consciente de lo que había sucedido. He entendido posteriormente que sí es verdad que en un primer momento tuve actitudes colonizadoras con el grupo cuando me parecía que las maestras abandonaban el tema de conversación. Como Investigadora que tenía una pauta, creí que eso no me lo podía permitir. Sin embargo, no logré “colonizar”, pues ellas no me dejaron conducir la conversación y silenciaron aquello que yo conocí en la práctica de lo que significaba ser Investigador. Ellas querían hablar basándose en la relación de confianza construida anteriormente.

No sé si al final colonicé a los sujetos o los sujetos me colonizaron a mí, quizás me pasó aquello que tú explicaste en una sesión del doctorado cuando los sujetos hacen que el investigador reconsidere su lugar. A si que, desde mi ignorancia, creo que entré en la conversación desde el rol de curiosa epistémica; un lugar que para mí está en el medio: No es el sitio de la maestra que fui, pero tampoco el lugar de la Investigadora. Hoy lo entiendo así, ¿y sabes qué?, después me he avergonzado mucho de ello, como si no hubiera logrado terminar una tarea como Investigadora.

Aunque yo me esfuerce por intentar entender, y aprecie mucho la posición de investigadora que propone el doctorado, veo que sigo muy marcada por la posición de Investigador (así, con mayúscula) que he conocido desde mi labor docente. Estoy segura de que NO quiero ser Investigadora con mayúsculas, pero ¿cómo debo hacerlo entonces? Aún me cuesta nombrarme "investigadora", aunque sea con la i minúscula, que definitivamente no es lo mismo. Sé que necesito urgentemente trabajar en ello, pues siento que en ese impasse están involucradas muchas cuestiones éticas que me impiden avanzar.

El trabajo de campo me ha generado sensaciones raras, principalmente en relación con las maestras que han sido mis compañeras de trabajo. Aunque nuestra forma de interactuar verbalmente casi no haya cambiado, me he sentido “extranjera”. Hace poco oí una canción que habla de ser extranjero ante un otro que es del mismo lugar de dónde te has escapado. La cantante es brasileña y muy conocida en mi país, pero canta la canción en español... Creo que Maria Gadú y su “Extranjero”, me han conmovido porque han puesto palabras a lo que yo no sabía expresar.

Mayo, 2015 – Fragmento extraído de mi archivo personal. El destinatario era Fernando Hernández, director de la tesis

## 2.4. Hacerse docente/investigadora. Comprender lo que uno quiere llegar a ser

Cuando escuché la canción titulada “Extranjero”, estaba en medio de mis intentos por comprender las oscilaciones en mi manera de actuar con el grupo de colaboradoras. Los versos compuestos por Maycon Ananias y Cassyano Correr, parecían explicar las sensaciones que experimenté a mi regreso de Brasil y al trabajar con los sujetos que hacían parte de ese suelo por donde yo también transité. La voz de María Gadú, cantante brasileña que interpreta dicha canción en español, completaba el significado que esa melodía tuvo para mi trayectoria. Me parecía impresionante que esas frases musicalizadas fuesen capaces de representar algo que yo no podía verbalizar.

Ahora yo soy para ti solamente un extranjero, tengo la vida en dos mitades, pero amor lo tengo entero. No traigo una verdad, nada bajo de mi bandera. Mis canciones en las líneas finitas de la frontera. Llamándote me voy, buscando los espacios. Tu imagen clavada en mi vida, el tren después de la partida, mis sueños, mirajes, quimera. Mirando tu fotografía, pisando los pies. Ahora soy un forastero, mirándote mirar. Otrora fui de este suelo deseando solo escapar. Ahora soy un forastero mirándote girar. Deseando ahora no ser, extranjero. (Maria Gadú, 2011. Mais uma página[CD]. Rio de Janeiro: Som Livre)

Hoy he logrado entender que cuando eres nativo y dejas tu casa en busca de otros espacios, de otros contextos donde pensar las cosas que le son conocidas, hay algo que se fractura. Puedes volver, pero no eres exactamente el mismo que se ha marchado; no dejas de ser nativo, pero ya no puedes mirar exactamente como mirabas. Frente a eso, tenemos dos alternativas: 1) Puedes seguir sin mirar hacia atrás, intentado olvidar lo que has mirado; o 2) puedes aprovechar los espacios que se abren para establecer diálogos entre lo que has visto y lo que ahora puedes ver, intentado equilibrar esas dos miradas.

De ahí he pasado a considerar que el ambiente del grupo de discusión que las maestras esperaban por parte de su preceptora era una postura semejante a la segunda alternativa señalada. Basadas en la confianza que me tenían, las colaboradoras compartieron angustias que necesitaban ser contextualizadas por otro, que también es parte del nosotros. Si al principio les convoqué y les presenté el grupo como un espacio para poder hablar y escuchar, era comprensible que ellas esperaran establecer un tipo de conversación donde el preceptor, moderador, o simplemente la docente/investigadora, también fuese alguien que las escuchara con atención y diera su palabra.

En algunas de las intervenciones que hacían, las maestras hablaban y esperaban que yo pudiera ofrecerles esa mirada interior, pero que, al mismo tiempo, es externa. Si yo estaba allí, era porque también era parte del grupo y confieso que eso me desconcertó. En algunos momentos creo que intenté hacerlo, sin embargo, mi necesidad de seguir con mi agenda de investigación y, por ende, estar en la posición de moderadora que hacía las preguntas y limitaba el tiempo de las respuestas, interpuso las distancias que fueron claves en mi intento por colonizarlas.

Laura Breen (2007) recurre a diferentes autores para explicar que el trabajo del investigador que es parte de la comunidad tiene ventajas y desventajas. Si por un lado ser nativo aumenta la interacción con los sujetos y potencia la comprensión que podemos llegar a construir de lo observado (Bonner y Tolhurst, 2002, citados en Breen, 2007), por otro lado, existe el peligro de hacer suposiciones basadas solamente en nuestro conocimiento previo y, principalmente, suceden cuestiones metodológicas y éticas que se hacen más densas desde la posición de *insider*. Esas cuestiones suelen ser características de las luchas que los nativos acumulan a raíz de intentar equilibrar su papel como parte de la comunidad y como investigadores (DeLyser, 2011; Gerrish, 1997 y Kanuha, 2000 citados en Breen, 2007).

En mi caso, esa búsqueda de equilibrio transita por toda la tesis, pero se hace más evidente a partir de la intervención de Fernando. El conjunto de eventos vividos y el ejercicio reflexivo llevado a cabo, acarrearón una reconsideración de mi posición como investigadora. Pensar como docente/investigadora fue algo gestado en los espacios generados por la investigación; se trata de un posicionamiento advenido de la “lógica del yo’ (de la relación) que pervierte la ‘lógica del es’” (Arancibia, 2010, p.04).

Empiezo a darme cuenta de que no soy docente o investigadora, nativa o extranjera, sino la suma de todas esas cosas. Percibir la dualidad entre esos posicionamientos, me explica lo que he vivido en el trabajo con el grupo y contribuye para la comprensión de la labor que quiero realizar como docente/investigadora. La reflexión presente en la figura 9 desvela las tensiones y comprensiones que han hecho posible pensarme desde una lógica que considero que es de diálogo y que suma.

**D**ocente/investigadora: La barra oblicua es un signo que estará presente en toda mi tesis, la uso para indicar un “ensamblaje” de los significados atribuidos a las palabras grafiadas. Aunque el *hífen* (portugués) o guion, en la regla culta de la lengua portuguesa y castellana signifique relación, he optado por sustituirle con la barra oblicua para indicar un sentido de pertenencia no jerárquica entre los términos empleados. Cuando llegue al máster en 2010 recuerdo haber mencionado el libro “Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais” que me había hecho pensar sobre la relación entre Arte y Educación.

En la introducción de dicha publicación Ana Mae (2010) hablaba de su opción por hacer uso de la barra en lugar del guion explicando que una filóloga le había dicho que la barra era una señal de “mutua pertenencia”. En mi caso, la barra acarrea el reconocimiento y la importancia de la docente de infantil y primaria que soy y estuve intentado olvidar.

Por un tiempo he entendido que ser doctora me haría renacer de mis cenizas, dejaría las identidades de docente de artes, infantil y primaria junto con todos los problemas que me ha supuesto hacía atrás. Sin embargo, el trabajo que vengo llevando a cabo me está haciendo ver que no tengo porque ocultar aquello que también soy. Hacer de la docente cenizas significaría corroborar con un discurso que deprecia los saberes de los maestros y olvida sus potencialidades.

La docente que fui y que aún soy es parte esencial de la tesis y de la investigadora que empiezo a ser. Ella no es un problema, al contrario, es su existencia que permite pensarme como investigadora fuera de los patrones que inicialmente conocí. Por todo eso, me gustaría inscribir en mi discurso el reconocimiento de mis saberes docentes en primera persona. De ahí que la barra entre las palabras que se refieren a dimensiones de mi identidad indique pertenencia mutua, horizontalidad, ética y respecto entre ambas.

Figura 9 - Docente/investigadora. El vocablo con el cual paso a identificarme es un signo que emerge del proceso de autorreflexión e indagación crítica.

El concepto con el cual decido enmarcar mi consciencia sobre los ensamblajes que marcan mi posición, tiene que ver con la negativa de algunos investigadores en reconocerse únicamente como nativos o extranjeros en las investigaciones que realizan. Tanto Breen (2007) como Dwyer y Buckle (2009) demuestran su preocupación en torno a la dicotomía existente entre ser un investigador *insider* o un *outsider*, por ello, prefieren postular otras maneras de pensar el lugar de quien indaga.

En su estudio sobre el duelo vivido por parientes y personas cercanas a las víctimas de accidentes fatales, Laura Breen conceptualiza su papel de investigadora como un continuo entre el dentro y fuera. Por su parte, Dwyer y Buckle, van un poco más allá y concluyen que, quizás, sería más útil que desarrollásemos la consciencia de que siempre ocuparemos un espacio “entre”.

Tomando como base el trabajo de Aoki (1996), "*insider*" y "*outsider*" son entendidos como un binario de dos entidades preexistentes separadas, que pueden ser puenteadas o unidas mediante un guion. Este guion puede ser visto no como un camino sino como una morada para la gente. Este guion actúa como un tercer espacio, un espacio entre, un espacio de paradoja, ambigüedad y ambivalencia, así como de conjunción y disyunción. (Dwyer y Buckle, 2009, p.60)

A pesar de las tensiones inherentes a la ocupación de este espacio, pensar desde este lugar puede mejorar la comprensión que tenemos de la investigación que realizamos, de nuestra identidad como investigadores y de nuestro papel entre las comunidades que transitamos. Por eso, percibirme como docente/investigadora es un desglose de lo que voy aprendiendo con la investigación que realizo y es un signo de mi consciencia como parte de la comunidad de profesores.

### 3. Una escritura académica marcada por el rigor generoso

Me gustaría empezar este apartado compartiendo algo que he aprendido en el medio del camino de mi investigación: Hoy, tengo plena consciencia de que todos los procesos que culminan en la producción de este artefacto académico llamado tesis doctoral sirven en primer lugar, como fuente modificadora del equipaje personal y profesional de su propia autora. Siguiendo ese pensamiento, los años dedicados a la maestría y al doctorado, sumados a las experiencias proporcionadas por los desplazamientos culturales y geográficos realizados, son claves en la transformación de mi equipaje.

Esas reubicaciones constantes han corroborado para el encuentro de mi curiosidad inicial de profesora, una curiosidad potente, pero ingenua para los parámetros académicos diría yo, con una "curiosidad epistemológica"(Freire,1996,2004; Assman,2004; Souza de Freitas,2015) comprometida con la temática de investigación. Para mí, esa curiosidad concilia la potencia de un deseo indócil por conocer - procedente de la docente que soy - con el rigor y pensamiento crítico generalmente atribuidos a la figura del investigador académico.

A pesar de comprender que los procesos inherentes al acto de investigación ofrecen experiencias que subsidian la constitución de conocimientos que favorecen primeramente los saberes de quien investiga yo veo que el ejercicio de escritura es una oportunidad de "poner a disposición de otros, al menos en parte, los conocimientos derivados de esa experiencia "(Ibañez,1979, p.9). Por eso, entiendo que el hecho de inscribir mi discurso sobre las hojas que el lector ahora sustenta puede ser una vía fecunda para llegar a convertir ese "saber sobre algo" en discursos puestos a disposición de la interpretación de otros.

Bajo esa óptica, las decisiones tomadas en el proceso de escritura demandan ser puestas en evidencia, como destacan Bertoldi, Bolleta y Mingardi (2008) citados en Cornejo y Salas (2011) "avanzar en el despliegue de la reflexividad [...] constituye un compromiso ético" (p.27). Cuando la reflexividad convirtiese en parámetro importante para la ética, las razones y pasiones que motivan mi escritura pasan a ser elementos significativos dentro de un nuevo rigor académico entendido como premisa para una investigación diáfana.

### 3.1. De las razones y pasiones de una escritura afectada por la generosidad en cuanto ética

Paolo Fabbri, conocido semiótico italiano, al explicar su opción por vivir en Palermo durante la escritura de su obra semiótica más reconocida, decía que "hay elecciones que se hacen entrando en razón, y otras que se hacen entrando en pasión" (2000, p. 20). Su idea de mostrar las razones y pasiones que motivaron su decisión de trasladarse a Palermo me pareció bastante sugestiva. Aunque después de mi acercamiento al giro afectivo he pasado a sospechar de la oposición entre razón y pasiones entendidas como afectos, Paolo Fabbri me invita a pensar y compartir con el lector las "razones pasionales" que me llevan a pensar en una "escritura académica" (Larrosa, 2003) marcada por el rigor generoso en su dimensión ética.

Como primera buena razón pasional destacaría mi voluntad de hacer que estos escritos sean accesibles a las personas externas al eje de la investigación lingüística y/o discursiva. Me gustaría que mis textos tuviesen un carácter acogedor para aquellos que no conocen tan a fondo las teorías semióticas. En ese sentido, debo decir que mi propia dificultad inicial para llegar a comprender el vocabulario que utilizo sirvió de estímulo para pensar en una escritura inclusiva. La idea de promover un encuentro entre esos conceptos y los lectores que por casualidad no tuvieron la oportunidad de conocer las olas semióticas anunciadas en el capítulo sobre las metodologías me ha llevado a constituir una escritura que comparte los modos de análisis y conceptos semióticos empleados.

La búsqueda por dejar visibles los movimientos analíticos que hago también es una manera de intentar contribuir a una relectura de las críticas que se hacen a la semiótica, con base en las líneas que estuvieron en auge en los años 80. Pienso que mostrar el funcionamiento de las vertientes semióticas escogidas como base de ese trabajo podría ayudar en la desconstrucción de una idea de una "semiótica imperialista" (Eco, 2005, Chandler, 1998) que niega la posibilidad de acoplamientos con otras metodologías y, me atrevo a decir, que incluso niega la aproximación de los textos semióticos analíticos al lector que no es investigador.

Como segunda buena razón pasional, subrayaría mi deseo de compartir fragmentos de mis textos con otros sujetos docentes brasileños, especialmente aquellos que desarrollan su docencia en la



escuela pública de infantil y primaria. Así pues, la decisión de modificar el idioma en que se escribe en los tres bloques de análisis e interpretación también es una forma de materializar ese deseo personal. Entiendo que el uso mi lengua materna facilitaría la circulación de determinados apartados de la tesis en contextos de habla portuguesa y, por lo tanto, simplificaría el acercamiento de los maestros y maestras a la investigación desarrollada.

Por último, otra buena razón pasional para cambiar el idioma al portugués es la capacidad de la lengua materna para afectar a sus hablantes. Hay una máxima atribuida a Nelson Mandela que dice “Si hablas a un hombre en una lengua que entiende, el mensaje llega a su cabeza. Si le hablas en su lengua, le llega a su corazón.”<sup>42</sup> En mi caso, creo que me apropiaría de la frase de Mandela cambiando un poco su sentido. Diría que escribir en mi lengua materna, la lengua del contexto en el que me convertí maestra, además de contribuir para un acercamiento a los docentes brasileños hace que mi pensamiento no pueda escapar de impregnar las palabras con los afectos que habitan mi corazón de profesora.

### 3.1.1. Ensamblar el rigor y la generosidad

Las buenas razones pasionales, que fundamentan mí pensar en otro tipo de escritura, también son las piezas que me ayudan a vislumbrar una escritura académica basada en el rigor generoso. El tipo de escritura que delinee no abandona el rigor demandado por la academia, pero considera pensar la generosidad como práctica que aproxima las terminologías utilizadas al lector. El rigor generoso, que desearía incorporar a la investigación, busca ser cuidadoso con la elección de las palabras empleadas, y en particular, vela para que los textos producidos estén impregnados de una "legibilidad" (Bal, 2009, p.399) que permita la hospitalidad para con las personas que decidan acercarse a ellos.

En ese sentido, pensar en un rigor acompañado de la generosidad es también una forma de manifestar la importancia de las contribuciones de Paulo Freire en mí camino. A medida que

---

<sup>42</sup> En la página web de *Mapping Ignorance* hay un artículo intitolado *Mandela was right: the Foreign Language Effect* (Itzar Laka, 2014). En él se discute la comunicación en lengua nativa o en un segundo idioma. Al principio del texto, Itzar Laka cita a Nelson Mandela para hablar del afecto involucrado en la lengua materna, pero reúne aportaciones de diferentes científicos informando los hallazgos en esa temática. El texto en inglés está disponible en <https://mappingignorance.org/2014/02/03/mandela-was-right-the-foreign-language-effect/> Acceso en 15/09/2018 Una versión traducida al español por Laura Ortega está disponible en: <https://divulgame.org/2014/04/03/mandela-tenia-razon-el-efecto-de-la-lengua-extranjera/> Acceso en 15/09/18

desarrollaba la investigación, iba entiendo que el rigor podría abarcar una "*simplicidade densa e complexa*" (Gadotti, 1997) si permitiera mostrar la carga afectiva que motiva las elecciones del investigador al mismo tiempo que mirar las audiencias con más generosidad. Como explica Freire en su lenguaje,

A rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me faz necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica [...]. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (Freire, 1996, p.92)

El rigor generoso, basado en la simplicidad compleja defendida por Freire, incluye pensar en otra "gente", incluye la decisión de producir textos académicos más receptivos. Por eso, mi empeño con la escritura de los próximos capítulos analíticos-interpretativos, escritos en portugués brasileño, no renuncia al uso de un vocabulario metodológico específico, pero acompaña esas definiciones teóricas de explicaciones que permiten comprender los sentidos atribuidos a los conceptos semióticos utilizados.

En el principio, he cogitado insertar al final del trabajo un pequeño glosario con los términos utilizados, así como hicieron Hodge y Kress (1988) en el libro *Social Semiotics*, pero con el tiempo, percibí que tal vez esa no sería la estrategia más adecuada. Aunque la idea de construir un glosario no me desagradaba, entendí que necesitaba mostrar las herramientas que utilizaba para trabajar al mismo tiempo en que trabajaba, Por esa razón, decidí insertar las explicaciones sobre los conceptos que guardan las operaciones metodológicas a medida que desarrollaba los análisis.

A pesar de saber que esas explicaciones pueden ser interpretadas como forma de concebir al lector como incapaz, ellas no han sido pensadas bajo esa óptica. Las explicaciones han sido concebidas para que el saber semiótico no sea un saber egoísta y arrogante, del tipo que se cierra al entendimiento del otro demostrando, en verdad, la ignorancia del explicador<sup>43</sup> y no la ignorancia de los lectores, alumnos u oyentes.

---

<sup>43</sup> En la óptica del sistema explicador, criticado en Rancière, "es el explicador que tiene necesidad del incapaz", por eso me he cuestionado muchas veces si mis explicaciones no hacían parte de la "ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo" basada en la "incapacidad de comprensión de "otros" (2007,p.93).

Un punto relacionado a eso, y que no podía dejar de mencionar, se refiere a cómo esas explicaciones me ayudaron a ser investigadora a partir de la docente que soy. Debo decir que, durante el proceso de escritura de la tesis, en los momentos en que la “maestra” ayudaba a explicar las expresiones que empleaba la “investigadora” aprendía mejor. Explicar me hacía apropiarme cada vez más de las teorías que utilizaba haciéndolas mías. Explicar también me traía confort y confianza, se disipaban los temores de haber empleado alguna terminología de manera equivocada ya que, para mí, los conceptos ganaban más sentido acompañados de explicaciones.

En la falta de expresión mejor, puedo decir que mi estrategia "auto-explicativa" del saber semiótico, ha contribuido en las conversaciones de la docente y la investigadora que comenzaba a habitar dentro de mí. Estos diálogos internos, generados en el movimiento entre análisis y explicación, contribuyeron a delinear mis aspiraciones como académica y constituir la docente/investigadora que (en ese momento) soy. Por eso, dejar a la vista el paso a paso de esas operaciones forma parte de mi aprendizaje a través de la escritura.

### 3.1.2. Diálogos posibles

Tomar ese pensamiento como punto de partida me conduce a otro tema que no considero una cuestión elucidada, pero me parece importante evidenciar en la tesis: Pensar en una escritura académica que considera la posibilidad de establecer diálogos con el profesor. Mi experiencia como docente-lectora, sumada a la formación inicial que recibí como investigadora, me hicieron percibir una cantidad representativa de textos del ámbito de la pedagogía que no incluyen a los docentes de la primera etapa de la educación básica como posibles interlocutores. En ese sentido, creo que es importante rescatar una investigación realizada con académicos que tuvieran la tarea de escribir para los profesores en Brasil.

Después de la experiencia pionera del PEC-Formación Universitaria<sup>44</sup>, Vilaronga y Sarti han entrevistado investigadores que escribieron textos para el material distribuido a los alumnos-

---

<sup>44</sup> El PEC-Formación Universitaria fue un programa paulista de formación superior de profesores que ya trabajaban en sistemas de enseñanza y no habían cursado el magisterio en nivel superior, fue organizado por las facultades de educación de la USP, PUC y UNESP en asociación con las secretarías estatales y municipales de enseñanza.

Yo fui alumna del PEC-USP en la primera edición municipal y finalicé el curso en diciembre de 2005 junto a cientos de profesoras que asistían diariamente a la formación en polos instalados en sus ciudades. Las clases se realizaban por videoconferencia e interactuábamos con el profesor y diversas otras alumnas docentes.

maestros de un programa especial de licenciatura. Las investigadoras indagaron el proceso de escritura de los autores que tenían como lectores los docentes de la educación básica. Vilaronga y Sarti han observado que “*ao atuarem como autores de textos dirigidos aos professores, os pesquisadores transitam de uma cultura profissional a outra, onde seu trabalho assume significados diversos*” (2012, p.970). Con el desarrollo de su trabajo, han podido identificar y explorar una serie de impases y desafíos presentes en la elaboración de una escritura que tenía la tarea de dialogar con los profesores y su cotidiano.

Curiosamente, las investigadoras finalizan el recorrido desvelando las distancias establecidas entre academia y escuela. Vilaronga y Sarti hablan de valores intrínsecos, en las prácticas de escritura y en el propio contexto universitario, que crea una jerarquía entre los textos que atienden una escritura académica y los que intentan incluir el docente como interlocutor.

Por fim, os dados reunidos junto aos autores dos textos indicam que, mesmo nesse momento em que a universidade reclama para si a responsabilidade pela formação dos professores, as ações e as práticas relacionadas a esse tipo de formação permanecem pouco valorizadas no espaço acadêmico. Embora demande um trabalho exigente e atinja um grande número de sujeitos, **publicações dirigidas a professores da Educação Básica não alcançam maior reconhecimento** nas avaliações de desempenho realizadas na universidade. **Trabalhos dessa natureza seguem com ‘marginais’ ao trabalho acadêmico, de maior prestígio.** (Vilaronga y Sarti, 2012, p.986, negritas mías)

De ahí que la diferencia entre la cultura universitaria y la cultura profesional escolar sea utilizada para justificar y colaborar para el mantenimiento de las distancias tradicionalmente preservadas entre esos espacios, tanto en cuestiones textuales cuanto en otro tipo de relaciones.

Todo esto también pone en sospecha los significados incluidos en las propuestas de concebir textos que dialoguen con la docencia de infantil y primaria. Como sabiamente indagan Vilaronga y Sarti en el desarrollo de la misma investigación citada, ¿Dialogar es “*estabelecer relações entre as teorias e as experiências práticas dos professores?*” o considerar “*suas necessidades de formação e de suas inquietações sobre o ensino?*” (2012, p.980).

Debo decir que comparto las dudas expuestas por las autoras y, muchas veces, también me he hecho la misma pregunta: ¿Cómo pensar una escritura académica que traiga en su esencia la posibilidad de dialogar con el profesor? Aunque los textos presentes en esa tesis no tengan la obligación de circular por contextos de formación docente, la reflexión sobre mi propia

experiencia de investigación – especialmente los encuentros con el grupo de maestras colaboradoras - deviene pertinente mi intención de pensar en el profesor como interlocutor.

En ese sentido, pensar una escritura que pueda dialogar con la docencia emerge como un "desdoblamiento de la reflexividad" que necesita ser evidenciado (Bertoldi, Bolletta y Mingardi, 2008). Si en un primer momento procuro dar origen a una escritura generosa, que comparte con el lector explicaciones sobre mi práctica analítica, en un segundo momento, cuando empiezo a contar con la participación de otros sujetos que viven la docencia, me parece coherente enseñar la manera como he lidiado con los fragmentos de discursos derivados de la discusión con las colaboradoras.

Hoy entiendo que fueron las voces de las profesoras, las cuales colaboraron en la investigación, que reclamaron ese ejercicio. Para dialogar con los sentidos que habitaban sus palabras necesité primero entender los significados que la docencia de esas mujeres despertaba en mí y, sólo después, acoplar una metodología que reconociera la potencia de sus discursos. Por todo ello, es comprensible que la forma escogida para el trabajo con esas voces, situadas en la dimensión semiótica de reconocimiento de los discursos analizados, busque establecer relaciones con las "angustias docentes" además de abrir pequeños espacios de diálogo con las experiencias que importan para ellas.

A pesar de saber que mi búsqueda por ser una docente/investigadora que transita/une escuela y universidad está apenas siendo iniciada, la forma de escritura adoptada en esa tesis quiere estar acorde con el posicionamiento que emerge de la reflexión constante sobre mi hacer como docente e investigadora. Tal vez, manifestar ese deseo e intentar materializarlo sea utópico, ingenuo o incluso pretencioso de mi parte, pero reflexionar sobre todo el camino que he recorrido hasta ahora, y sobre los significados que encontré en él, transforman ese intento en una cuestión ética.

## 4. Los conceptos-fragmentos desprendidos

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE) el vocablo "fragmento" hace referencia a "1. Parte pequeña de alguna cosa quebrada o dividida;" o "2. Parte extraída o conservada de una obra artística, literaria o musical"<sup>45</sup>. En los dos casos, la palabra "fragmento" retoma la existencia de algo más grande, configurando así, un signo lingüístico pasible de ser empleado para resaltar la procedencia de los artefactos que conforman un corpus de trabajo. Cuando me refiero a las imágenes que he seleccionado empleando dicha nomenclatura, tengo la intención de subrayar el origen de esos materiales. Tanto las imágenes cuanto los textos que las acompañan son fragmentos retirados de una trama más amplia en la que transitan los discursos que pretendo explorar.

Como significante presente y recurrente en los textos del semiólogo Eliseo Verón "fragmento" encajaría en esas clases de palabras dónde los sentidos coloquialmente encontrados para definirla integrarían los significados académicos del cual pasan a forma parte. Aunque no aparezca directamente como *léxico* en el "diccionario de las ideas no hechas" concebido por el autor (Verón, p.49, 2004b), el vocablo constituye una pieza importante de su teoría. La expresión aparece incluso como título de uno de sus libros, "Fragmentos de un tejido", publicado en español en 2003 y traducido al portugués en 2004.

Cuando Eliseo Verón hace uso del término veo un principio semiótico bastante claro: Los *corpus* son siempre una reunión de materialidades cargadas de discursos o, mejor dicho, son una selección de objetos que son retirados del tejido semiótico social. En las palabras de Marcus Ferreira, dicho vocablo recuerda que los discursos inscritos y plasmados en los fragmentos son siempre "*uma extração, um pedaço da rede [ou no dizer de E. Verón, um fragmento de tecido] dessa produção de sentido que se caracteriza como ternária, social, infinita e histórica*" (Ferreira, 2009, p.12).

---

<sup>45</sup> Disponible en <http://dle.rae.es/?id=IMxo6jm> Acceso en 03/02/17

Por todo ello, además de entender las imágenes como fragmentos, también he decidido utilizar esa palabra para componer el título de los capítulos que finalizan cada bloque de análisis. Creo que la acción de recuperar un vocablo del lenguaje común, observando su estatus como parte un concepto semiótico contribuye a aclarar la manera que pasé a concebir los nuevos conceptos que emergen en el despliegue de los primeros fragmentos analizados.

#### 4.1. Las imágenes analizadas también son fragmentos de una red entramada

El “fragmento de tejido”, como concepto que transita y da sentido a la obra de Eliseo Verón, me ayudó a pensar las imágenes seleccionadas como si fueran pequeños puntos de acceso a algo extremadamente más extenso y complejo. Las imágenes permiten adentrar una red que es imposible conocer completamente, pero tiene áreas que pueden ser mejor comprendida a partir del trabajo con el corpus. Entonces, desde el pensamiento semiótico entendí que las imágenes portaban indicios del problema que pretendía investigar y, desde una visión más interpretativa, comprendí que esas mismas imágenes posibilitarían problematizar cuestiones que permanecerían invisibilizadas si no fuera por los encuentros del corpus con el grupo de docentes colaboradoras.

De este modo, las imágenes pueden ser definidas como fragmentos impregnados de discursos y los discursos, a su vez, son los hilos que se entrelazan para constituir las tramas de significancia que pasan por lo visual. Esos hilos generalmente son muy extensos, se mezclan y se entremezclan conformando el tejido que dota de sentido la vida en sociedad. En esta perspectiva, hablo de imágenes "que son, en primer lugar, representaciones visuales y, en segundo lugar, que sitúan posiciones y discursos, a través de actitudes, creencias y valores, es decir, que median significaciones culturales" (Hernández, 2005, p.12).

Por ende, una fotografía, un dibujo o incluso un videoclip extraído del *youtube* no pueden ser locus de análisis internos o externos ya que los hilos de discurso que atraviesan esos artefactos son parte de un tejido social infinitamente más complejo. En el caso de la investigación que presento, dicha comprensión me ha resultado primordial. Las imágenes me permitieron rastrear el trayecto recorrido por los hilos, observando las particularidades de cada pedazo de la vida

cotidiana constituida y entrelazada por el discursivo. Dicho eso, debo añadir que el proceso que intento explicar con una metáfora textil podría ser infinito, así como es la semiosis social, pero la extensión de los fragmentos desmenuzados estará delimitada por las preguntas apuntadas al inicio de cada investigación.

Mis preguntas de investigación han colaborado en la determinación de las tres temáticas que serían exploradas y han contribuido en la elección de los hilos discursivos que serían puestos en evidencia a través de las evocaciones que colocan palabras de las colaboradoras en primer plano. Para seguir empleando una metáfora acorde con la noción de tejido, diría que las cuestiones de investigación fueron las tijeras que produjeron los fragmentos que me permitieron conocer los discursos que enseñan a ser docente y acotar los segmentos de hijos de los cuales debería tirar.

Por todo ello, cuando decido utilizar ese vocablo de origen semiótico para nombrar los textos que finalizan las rutas analíticas e interpretativas realizadas, también estoy siguiendo las pistas dejadas por Verón. Mi sugerencia es que los conceptos, compartidos en los textos insertados en el final de las tres partes de análisis conforman nuevos fragmentos que entran a componer "el mundo que se hace y deshace" (Verón, 2004a, p.116) en el tejido social infinito. Como diría Barnett Pearce (1994, p.270), "convoco" esos conceptos "a ser" también parte del mundo que intento comprender.

Cada una de las tres grandes rutas recorridas en las próximas partes termina en una reflexión que busca reconocer y sintetizar lo que se ha observado a través de la creación de un concepto-fragmento. Así, el lector se encontrará con tres conceptos, uno para cada temática explorada. Estos conceptos son una especie de conclusión reflexiva, abrigan el conocimiento que he sido capaz de construir a partir de las relaciones que he establecido entre todas evidencias. Como no podría dejar de ser, esos conceptos-fragmentos se cruzan en la conclusión de la tesis, ayudándome a comprender los discursos sobre la docencia de educación infantil y primaria en Brasil y vislumbrar caminos posteriores.

Imagino que dicha propuesta puede producir una cantidad razonable de cuestionamientos, por eso, creo que debo explicar al lector las motivaciones que estuvieron involucradas en mi elección por finalizar cada bloque analítico-interpretativo con un concepto. En un primer momento,



esbozo algunas de las ideas que participan del mío pensar en conceptos, para después, argumentar cómo esos conceptos pueden ser vistos como fragmentos catalizadores de conocimientos que se agrupan alrededor del problema de investigación.

## 4.2. Concebir los conceptos. Fragmentos, constelaciones y genealogías

Si los conceptos sólo pueden ser creados cuando hay una singular necesidad de esas palabras (Deleuze y Guatarri, 1994, p.14), diría que la necesidad de pensar en conceptos viene del saber que emerge en el trabajo con lo que se ve, un "saber que" sucede "en el" hacer "de la" práctica "de investigación (Wenger, 1998 citado por Pink y Hogan, 2012, pp.236-237). Este saber que sucede necesita obtener la posibilidad de propagarse, necesita encontrar maneras de ir más allá del sujeto que investiga y, en ese aspecto, la creación de conceptos aparece como vía proficua.

Así, los vocablos que juzgamos adecuados se asocian para materializar el saber al que tuvimos acceso como investigadores. Cuando compartimos parte de ese saber bajo la forma de conceptos, originamos puntos de conocimiento a partir de los cuales la reflexión de otros puede avanzar. A pesar de Deleuze y Guatarri identificar al filósofo como amigo de los conceptos, sugiriendo que su creación es una actividad perteneciente al terreno de la filosofía, entiendo que esa observación sirve más para demarcar una diferencia entre las maneras de concebir aquello que llamaremos conceptos que propiamente restringir su propia la producción a los individuos con status de filósofos pues Deleuze y Guatarri también sostienen que "si hay lugar y tiempo para la creación de los conceptos, a esa operación de creación siempre se llamará filosofía, o no se distinguirá de la filosofía, aunque se le dé otro. nombrar".

Con esta afirmación pienso que los autores expanden el privilegio de engendrar conceptos sin olvidar que los conceptos creados a través del ejercicio filosófico estarían en contra de otros tipos de conceptos que más parecen una mercancía. Esa otra categoría de concepto estaría más cerca de la idea de comercio que de una concepción en que los conceptos serían elementos que ayudan en la comprensión de los problemas que transitan por nuestras vidas.

Para Bal, los conceptos cuando bien elaborados son como "*teorías en miniatura*", poseen la capacidad de distinguir y ampliar "*el conocimiento, la comprensión y el entendimiento*" del

objeto estudiado (2009, p.43). En vista de ello, los sentidos observados durante mi trayectoria de investigación acentúan su significancia mediante esa clase de palabras, los conceptos propuestos son como envolturas translúcidas permeables de los sentidos, intensifican lo que se puede conocer en cada trayecto sin, sin embargo, aislarlo.

El carácter permeable de estas capas contribuye a que los conocimientos cargados en cada concepto fluyan y se entrelacen con el de otros. Así, los conceptos concebidos se convierten en "centro de vibración", catalizadores de los saberes que emergen del encuentro entre la persona que investiga, los marcos adoptados y los diferentes tipos de evidencias resonando "cada uno en sí mismo y unos en relación con los demás" (Deleuze y Guatarri, 1994, p.28).

Inspirada al principio por las palabras del filósofo y sociólogo Theodoro Adorno, imaginaba que esos conceptos serían como fragmentos luminosos que entrarían a componer una modesta constelación. Aislados, serían como pequeños focos de entendimiento, juntos, serían una constelación que ilumina zonas del problema que anteriormente no podían ser vistas. Sin embargo, en las relecturas que iba haciendo fui entendiendo que los conceptos engendrados no eran solamente parte de un conjunto, sino que también poseían sus propias constelaciones.

El conocimiento del objeto en su constelación es el del proceso que éste acumula en sí. El pensamiento teórico rodea en cuanto constelación al concepto que quisiera abrir, esperando que salte a la manera de las cerraduras de las cajas fuertes sofisticadas: no únicamente con una sola llave o un solo número, sino con una combinación de números (Adorno, 2005, p.157).

De esta manera, los conceptos que propongo pueden ser entendidos como centros y partes de constelaciones que van siendo compuestas durante la investigación. Para cada concepto hay una constelación particular, un proceso de constitución que proporciona acceso a un conjunto de claves diferentes. Cuando esos "conceptos se abren", uno a uno, a través de las llaves proporcionadas por los pensamientos, que diferente de lo explicitado en Adorno no es sólo un pensamiento teórico sino también práctico, devienen conceptos-fragmentos. En el momento en que esos conceptos-fragmentos se acercan unos a otros y se enlazan "entorno a la cosa por conocer" (Adorno, 2005, p.157) devienen otra constelación<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> El chileno Devita Vives aborda las constelaciones en su tesis doctoral y teje un pensamiento clarificador sobre la idea de los conceptos presentes en la obra de ese filósofo de la escuela de Fráncfort. Por eso, me parece fundamental citar su trabajo.

Por eso, cuando Deleuze y Guatarri afirman que "un concepto carece de sentido mientras no se enlaza con otros conceptos, y no enlaza con un problema que resuelve lo que contribuye a resolver" (1994, p.80) estoy parcialmente de acuerdo. No tengo dudas de que es en el encuentro que los conceptos se hacen extremadamente más potentes, sin embargo, no creo en la idea de que los conceptos en solitario carecen de sentidos. Observando que los conceptos son concebidos a partir de la curiosidad sobre el problema, y teniendo en cuenta que cada concepto mueve una constelación de pensamientos basados en pequeños procesos de indagación, creo que incluso solos, siempre portan algo de sentido pues nos dejan conocer fragmentos de lo que aún es desconocido.

Otro punto, en el que me distancio un poco de la citación comentada, está en la anunciación de la intención de que los conceptos deben resolver o ayudar a resolver el problema al que se refieren. En ese caso, sólo añadiría que tendría un poco de cuidado con el empleo del vocablo resolver ya que "resolver" puede significar dar respuestas a algo, solucionarlo. Dentro de los marcos en que me muevo no me parece coherente pensar que debemos dar respuestas a los problemas. Como investigadora, creo que tengo la posibilidad de constituir otras comprensiones sobre los problemas que investigo.

Sin embargo, si esas comprensiones pueden venir a contribuir en movimientos que modifiquen positivamente el problema, esto ya constituiría una etapa posterior, un post-investigación si me permiten así decir. Además, esa "vida de la investigación" que comienza en el momento en que el conocimiento se propaga, implicaría el involucramiento de otros sujetos para llegar a ser acción o resolución. De ahí que prefiera y me sienta más identificada cuando sustituyo la palabra resolver por conocer, pues para mí, eso modifica el tipo de aproximación que se hace a los objetos que estudiamos.

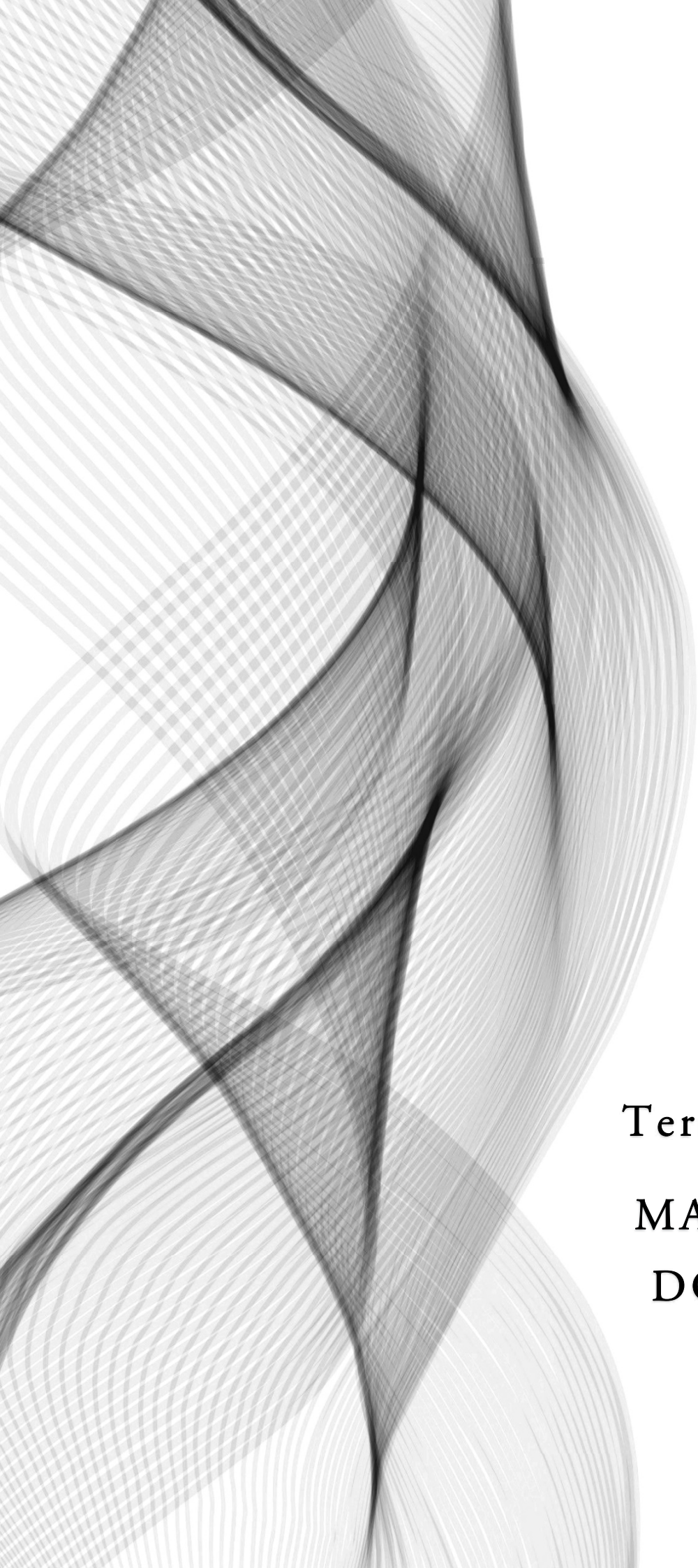
---

*Las constelaciones no tienen ningún significado en sí mismas; esto es, no parecen ser un concepto a la manera tradicional (idealista) de entenderlo y por tanto susceptible de entrar en una definición que agote su sentido y determine su ser, sino que, por el contrario, se desprende del modo como las emplea Adorno que las constelaciones son una forma de vinculación entre conceptos. [...] Las constelaciones son una red de conceptos, un entramado conceptual que permite descifrar, decodificar la realidad; es un modo de acceso a la realidad concreta [...]. Las constelaciones no son complejos de conceptos que adquieren su validez por tratarse de estructuras universales, válidas para todo tiempo y lugar y que prefiguran el objeto; antes bien, se construyen como modos de aproximación para una determinada configuración particular. (Vives, 2016 p.93-94)*

Por último, creo que cabe incluir una observación sobre las palabras que participan de los conceptos creados. Si algunas veces carecemos de "neologismos, atravesados por ejercicios etimológicos casi locos" (Deleuze y Guatarri, p.13,1994) para encontrar los vocablos adecuados a los conceptos que creamos, otras veces, no necesitamos recurrir a ejercicios etimológicos tan rebuscados. Pero en esas otras ocasiones, cuando-nunca por obra del destino o casualidad- damos con palabras del lenguaje común que se hicieron parte importante de un concepto perteneciente a la teoría constituida por otro autor, entonces estamos ante un concepto con un equipaje, y creo que eso requiere más cautela y demanda la revisión de su historia.

Bal (2009) nos recuerda que los conceptos usados en las humanidades son siempre itinerantes y flexibles, al ser "conceptos viajeros" transitan por diversas comunidades académicas que van marcando su camino. Los sentidos atribuidos por los autores participan en la historia que cada concepto lleva en sí. "La historia - en ese caso la historia de los conceptos - y sus sucesivos circuitos pueden convertirse en peso inerte [...] pero también puede ser una fuerza extramente potente que activa los conceptos en lugar de constreñirlos" (Bal,2009, p.39). Por eso, cuando empleo palabras anteriormente hicieron parte en conceptos creados por otros autores, principalmente por autores que influenciaron mi mirada como investigadora, procuro rescatar parte de esa historia atentando para que ese rescate no se reduzca a algo inerte e ilustrativo.

En esas circunstancias, he optado por mostrar la descendencia de esas palabras a través de una práctica que busca dejar visible la "historia en zigzag" (Deleuze y Guatarri, 1994, p.23) de los conceptos. Aunque mi apropiación modifica los territorios y tiempos donde estos vocablos están empleados, reconocer la relevancia de esos "pedazos o componentes anteriores de otros conceptos" (Deleuze y Guatarri, 1994, p.23) contribuye a la comprensión de los sentidos que busco expresar. Así, la decisión de evidenciar esas micro genealogías conceptuales demuestra que los conceptos que propongo también son viajeros y, además de poseer un pasado, poseen un futuro, haya vista que están dispuestos a seguir moviéndose y participando en otras historias.



Terceira Parte

MAL-ESTAR

DOCENTE



## 1. Mal-estar docente: redirecionamentos e adaptações

Quando entendo que os conceitos são formados por vocábulos usados para demarcar a reflexão sobre um problema e produzir teorias, estou assumindo que as palavras aplicadas para nomear essa compreensão, que ocorre em um determinado tempo, espaço e sob uma autoria definida, passam a levar consigo uma história que se propaga para dentro e para fora do campo em que o conceito ganha vida (Deleuze e Guattari, 1994). No campo da educação, o conceito de mal-estar docente pode ser visto como um conceito fundacional (Bal, 2009) pois demarca o início do interesse acadêmico em uma mesma problemática. Retomar a história dos conceitos fundacionais pode permitir aos pesquisadores observar um fenômeno, partindo de certas bases que podem ser ampliadas e reformuladas pela pesquisa.

Quando o conceito de mal-estar docente cruza as fronteiras da academia e, passa a constar como vocábulo recorrente nos discursos midiático-pedagógicos, ocorre a difusão do conceito. As revistas pedagógicas resgatam partes desse saber acadêmico sobre o fenômeno, reinventando os sentidos que conhecíamos. Essa hipótese vem à tona quando aproximo o conhecimento acadêmico sobre o conceito em questão com os fragmentos retirados das revistas para análise.

Devido a esses fatores, a rota que iniciaremos parte de um pequeno resumo que contextualiza o conceito do mal-estar docente dentro do universo da pesquisa, para depois observar os mecanismos discursivos que se apropriam do vocábulo tecendo seus próprios significados. De antemão, é conveniente lembrar que essa e as outras rotas de análise, presentes na tese, acontecem em sincronia com movimentos que modificam minha posição como observadora.

Baseada em minha própria vivência, diria que esse experimento pode causar um pouco de incômodo ou estranheza a princípio, mas asseguro que essa vertigem, causada pelo transitar constante entre diferentes posições, é provisória. Em geral, esse desconforto é apenas indício de que algumas vezes aceitamos permanecer imóveis e nos acostumamos a ver e vivenciar as coisas de um único lugar. Nesses casos de vertigem, o melhor a fazer é assumir que esse desconforto passa, a vertigem experimentada é apenas parte do processo de reaver a curiosidade que nos move. Reivindicar e usufruir do direito à curiosidade contribui para que possamos enxergar o cotidiano desde outros ângulos que, anteriormente, já não tínhamos capacidade de acessar.

## 1.1. Sobre o conceito de mal-estar docente

Dentro do universo da pesquisa acadêmica, reconhece-se que foi a partir das pesquisas desenvolvidas por José Manuel Esteve (1994,1999) que a palavra mal-estar passou a fazer parte do conceito que dá nome aos estudos de uma problemática que afeta professores a nível mundial. De forma bastante ampla, pode-se dizer que o conceito “mal-estar docente” faz referência aos sentimentos negativos que são gerados em virtude de um conjunto de fatores desfavoráveis na experiência de ensinar nas instituições educativas.

Denise Vaillant explica que essa problemática diz respeito às “principais fontes de tensão presentes no ensino, relacionando logo esses fatores com os sentimentos e atitudes dos professores” (2005, p.60). Esses fatores adversos estão difusos entre os contextos imediatos de trabalho dos professores e o contexto social mais amplo, o qual estabelece regras e cria representações sobre a experiência do mal-estar.

Adentrando um pouco mais na compreensão dos sentidos atribuídos ao mal-estar docente, observa-se que foram a partir das pesquisas de José Manuel Esteve, situadas no contexto geográfico espanhol, que se identificaram oito indicadores que evidenciavam a existência desse fenômeno. Tendo como base na classificação feita por Blase (1982), os indicadores foram subdivididos em fatores de primeira ordem, relacionados ao contexto mais imediato de trabalho; e os fatores de segunda ordem, os quais são relacionados a um contexto social mais amplo, que engloba entre outras coisas, as modificações do rol docente.

Além de ocupar-se por descrever cada um desses indicadores, José Manuel Esteve tratou de chamar atenção para os efeitos do mal-estar na vida cotidiana dos professores e na imagem que eles têm da sua própria profissão. Apesar do conceito ganhar notoriedade no âmbito acadêmico a partir das publicações do pesquisador espanhol, ele mesmo reconhece que anteriormente, diversos autores (Berger,1957; Mandra,1977; Amiel, 1980,1982,1984 e Dupont,1983 citados por Esteve,1994) já haviam usado o mesmo léxico para descrever os efeitos negativos dos fatores psicológicos e sociais nos docentes.



Do ponto de vista sociosemiótico, para o qual não há produção de sinais arbitrários, resulta interessante observar as palavras utilizadas na composição do conceito. Enquanto “docente” parece ser uma escolha óbvia, porque se refere ao sujeito que experimenta o ocorrido, “mal-estar” se mostra uma decisão motivada, que busca mesclar os significados mais difundidos do vocábulo ao conceito.

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. (...) A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas que se manifestam. Quando usamos a palavra “mal-estar” sabemos que algo não anda bem, mas não somos capazes de definir o que é que não vai e o porquê”. (Esteve,1994, p.12, tradução nossa).

Se vamos ao dicionário da Real Academia da Língua Espanhola, que também foi consultado e citado por Esteve no corpo de seus trabalhos, veremos que a palavra mal-estar se refere a uma “incomodidade indefinível”<sup>47</sup>. Deste modo, trazer esse significado para o contexto das pesquisas acadêmicas sobre a profissão docente, denota a necessidade de definir os fatores causadores dessa incomodidade. A partir deste ponto, o estudo do mal-estar passa a emergir como eixo de trabalho importante, participando na busca de explicações para uma crise da profissão docente (Sacristán,2008).

No caso específico do Brasil, o estudo da temática desponta de forma relevante em meados da década de noventa (Santos, Stobäus e Mosquera,2007), juntamente com outros estudos focados em explorar diferentes aspectos da docência nos primeiros anos da educação básica. Parece-me importante não perder de vista que o aumento do interesse acadêmico pelas especificidades desse professor, o qual atua nos últimos anos da educação infantil e séries iniciais, está diretamente relacionado à reforma educativa promovida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Se outrora, a formação desse profissional ocorria durante os anos do ensino médio, no curso conhecido como normal ou magistério, a partir da publicação da lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDBN 9394/1996), a formação desse professor passou a ocorrer preferencialmente em nível superior, a cargo de universidades e institutos superiores de magistério (Sarti,2012). Embora por um lado, a partir desse momento, percebamos um grande

---

<sup>47</sup> Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=O1R2a8h> Acesso em 20/02/16

aumento na produção acadêmica sobre a docência de infantil e primária, por outro lado, nos preocupamos com os discursos que se apropriam dos conhecimentos que são instituídos a partir dessa produção, e propagam pedaços desses discursos para além da universidade.

Em outras palavras, quando tomamos uma via de pesquisa baseada em uma perspectiva crítica de investigação, interessa-nos indagar como esse saber acadêmico é absorvido e significado nos discursos que chegam aos docentes que atuam nas instituições escolares. Conforme observado anteriormente, o contexto geográfico e o marco teórico adotado possibilitam reconhecer as revistas pedagógicas como importantes propagadoras de discursos, ou ao estilo de Latour, permitem perceber essas publicações como *mediadores* que zelam pela constituição e continuidade dos grupos docentes.

## 1.2. Redirecionamentos - do mal-estar ao estigma patológico

Ainda que o mal-estar docente tenha despontado como foco de interesse nos estudos acadêmicos, partir da década de oitenta, quando se trata das revistas pedagógicas, percebe-se que de tempos em tempos esse conceito volta a circular recebendo novas roupagens. A partir de um primeiro exame dos materiais encontrados, posso dizer que não há um resgate do conceito acadêmico em si, mas como observa Mieke Bal (2009), aparentemente ocorre uma utilização aligeirada das palavras que o compõem. Nesse caso, os discursos se apropriam do conceito, redirecionando os sentidos encontrados nas pesquisas acadêmicas.

Os discursos das revistas partem de dados quantitativos para divulgar ideias que promovem variações nos entendimentos, anteriormente adquiridos, acerca do conceito de mal-estar docente. Os percentuais de absenteísmo, os quais refletem as faltas médicas dos professores em redes de ensino municipais e estaduais, participam dos discursos constituindo as posições a serem ocupadas pelo sujeito que experimenta a situação do mal-estar e seus possíveis desdobramentos.

### 1.3. Sobre os fragmentos selecionados para análise

Durante a seleção dos discursos que seriam analisados, tornaram-se significativos a minha percepção dois conjuntos de imagens e seus respectivos artigos escritos. O primeiro fragmento escolhido foi extraído de um exemplar da revista Nova Escola, publicada em abril de 2008. Originalmente, tal fragmento consiste em uma reportagem composta por 8 páginas associadas à capa, totalizando 9 imagens, porém senti necessidade de realizar um recorte analítico para minha tese. Nesse recorte, pincelei um conjunto menor deste fragmento, pois senti uma necessidade imperativa de reduzir o material examinado, não somente por causa do grande volume de análise proporcionado por cada imagem, mas também para evitar redundâncias e ter oportunidade de desenvolver uma análise mais densa das imagens escolhidas.

O fragmento utiliza um discurso médico-farmacêutico como parte de seu dispositivo argumentativo; o primeiro conjunto é composto por: (a) a capa da revista ilustrada por uma pílula e a chamada de capa “Como anda a sua saúde?”; (b) a reportagem uma página “Remédios para o professor e a educação”, acompanhada de (c) uma fotografia de página inteira apresentando medicamentos.



Figura 10 - Primeiro conjunto de fragmentos analisados. Revista Nova Escola. Abril de 2008

O segundo fragmento selecionado foi retirado da 21ª edição da revista Carta Fundamental (publicada em setembro de 2010), e caracteriza um discurso que parte de uma clara alusão às ideias veiculadas no primeiro discurso de análise. O conjunto 2 é composto por (a) reportagem de página dupla intitulada “Educação sem remédio” que é acompanhada pela fotografia que funciona como a representação de uma docente adoecida.



Figura 11 - Segundo Conjunto de fragmentos. Revista Carta Fundamental. Setembro de 2010

Começaremos explorando o primeiro fragmento extraído da revista Nova Escola, para depois seguir analisando o segundo fragmento selecionado. No capítulo intitulado “Medicação Paliativa”, análise mediante um passo a passo os discursos plasmados e inscritos na revista Nova Escola. Posteriormente, siga utilizando os marcos da sociosemiótica visual para observar o conjunto de página dupla retirado da revista Carta Fundamental, dando origem ao texto “Sintomas adversos”. Por último, estabeleço relações entre as análises para seguir pensando nos elos e repercussões dos discursos que se apropriam do mal-estar docente, gerando compreensões da profissão que reverberam nos sujeitos entretecidos na semiose social infinita.

## 2. Medicação paliativa

A revista Nova Escola faz uso de uma sequência visual discursiva, e nesta sequência, a capa da edição 211 (fig.12) funciona como porta de entrada para os sentidos que se apresentam no interior do exemplar. Poderíamos inclusive chamar a capa em questão de “portada”, uma palavra muito apropriada do idioma espanhol, a qual designa essa parte dos jornais ou revistas como portal de entrada que prepara o leitor para conhecer aquilo que vai ser apresentado.



Figura 12 - Imagem de Capa. Revista Nova Escola. Edição 211. Abril de 2008

A capa ou portada explorada atrai a atenção do observador e prepara sua receptividade para os discursos que se encontrarão em continuação. Quando observo essa capa, a partir de uma posição de analista, posso dizer que inicio meu percurso adentrando na imagem através do *plano mimético*. Mas o que seria plano mimético? Se há um plano mimético haveria outros planos?

Antes de continuar, penso que estaria bem fazer uma pausa, incluindo uma pequena explicação que nos ajudará a entender o caminho das análises. Hodge e Kress, autores reconhecidos por serem os primeiros a publicar certos princípios para a pesquisa baseada na semiótica social, partiram da noção de que as ideias que as pessoas comunicam (através de imagens, escrituras ou outros meios) são mensagens que possuem dois planos, o plano semiótico (*semiotic plane*) e o plano mimético (*mimetic plane*).

Na concepção dos autores, o plano semiótico diz respeito às coisas que podem não estar visíveis a uma primeira vista, mas estão envolvidas na construção daquilo que se diz, “a mensagem tem direcionalidade. Ela tem um objetivo, um contexto social e propósitos” (Hodge e Kress, 1988, p.05, tradução minha). No plano semiótico, estão os contextos envolvidos na comunicação do discurso que escolho observar, contextos que para mim podem ser identificados e compreendidos quando começamos com uma análise do plano mimético.

O plano mimético é exatamente o fragmento material que analiso, lugar onde os discursos que participam no direcionamento daquilo que comunico deixam seus rastros ou marcas. O plano mimético é o plano da representação, no qual os discursos estão representados através dos sinais que compõem as imagens, por isso chamá-lo mimético, porque a palavra “mimético” carrega o sentido de reproduzir, de representar, imitar. O plano mimético consiste em uma versão de realidade estampada na parte material de um entremeado discursivo.

Obviamente, a separação de planos é um recurso teórico, uma ferramenta que me auxilia indicando um ponto de partida para cada análise. Na prática, esses planos estão mesclados e dependem um do outro porque são parte do mesmo tecido social. Dessa maneira, quando digo que a aproximação ao discurso que analiso começa pelo plano mimético na capa da revista, quero dizer que parto daquilo que efetivamente vejo.

Assim, em um primeiro exame visual identifico a representação de um medicamento e um texto que funciona como sua legenda, esses elementos estão estruturados para ser aquilo que Kress e van Leeuwen chamam de *ato imagem*. A forma como estão organizados funciona como uma espécie de dispositivo que busca estabelecer um contato inicial direto com aquele que vê. A pílula de cores amarelo e vermelha chama atenção daquele que dirige seu olhar para a capa da revista e divide o espaço central com uma pergunta que *demand*a uma resposta-ação dos sujeitos que interagem com ela.

#### a) Autodiagnóstico

Para desenvolver uma explicação de uma forma mais detalhada, quando considero minha posição como docente, como sujeito que realizava a leitura de revistas pedagógicas dentro da escola, percebo que a primeira coisa que sobressai quando olho para a capa desse exemplar é a pílula. Lembro-me bem, quando me sentava na mesa da sala dos professores para fazer um pequeno lanche, sempre tinha diante de mim, disponíveis e bem visíveis, o livro ponto encapado com um plástico de cor sóbria e ao seu lado, propositalmente colocadas pela orientadora pedagógica, as revistas enviadas para a instituição.

Enquanto as crianças estavam no pátio lanchando, as professoras esperavam comendo algo, lendo comunicados ou folheando algumas dessas publicações. Então, quando recupero meu olhar como professora que transitava por essas salas percebo que a primeira coisa que chama minha atenção quando vejo a revista é a pílula. Esse produto farmacêutico estampado na capa de uma revista pedagógica se destaca dos outros elementos em função de seu tamanho agigantado, posição centralizada e cores utilizadas.

Em seguida, minha visão desce rapidamente buscando o conteúdo que está logo abaixo da imagem e, assim, a frase “Como anda a sua saúde?” colabora para construir o sentido discursivo e estabelece um contato direto comigo, pois faz uma pergunta direcionada ao sujeito que olha. Em linguagem semiótica, posso dizer que essa indagação funciona como uma estratégia de aproximação do discurso com o sujeito que observa, um recurso da metafunção interativa nas palavras de Kress e van Leeuwen (2006). Como professora leitora, sou convidada a examinar

meu estado de saúde, a pergunta estampada na capa da revista me traz a sensação de estar em uma consulta médica.

Se tudo vai bem, se o resultado do meu autoexame me diz que estou perfeitamente saudável, escapo da necessidade de iniciar um tratamento de recuperação. Entretanto, se percebo que em meu cotidiano apresento sensações que são indícios de que algo vai mal, reconheço-me como sujeito que precisa de cuidados. Como analista do discurso, posso dizer que estamos diante de um sinal procedente do âmbito da saúde, a pílula e o tipo de pergunta realizada fazem parte de um discurso médico-farmacêutico. Quando esse sinal é importado desse contexto para a capa de uma revista pedagógica, conota que o consumo dos medicamentos que serão receitados a seguir influenciará positivamente no estado do professor.

## b) Prognóstico

Agora bem, quando abrimos a revista e passamos a examinar o espaço da página dupla que dá continuidade àquilo que se diz na capa, perceberemos uma espécie de prognóstico que coloca o professor como centro de uma problemática (Fig.13).

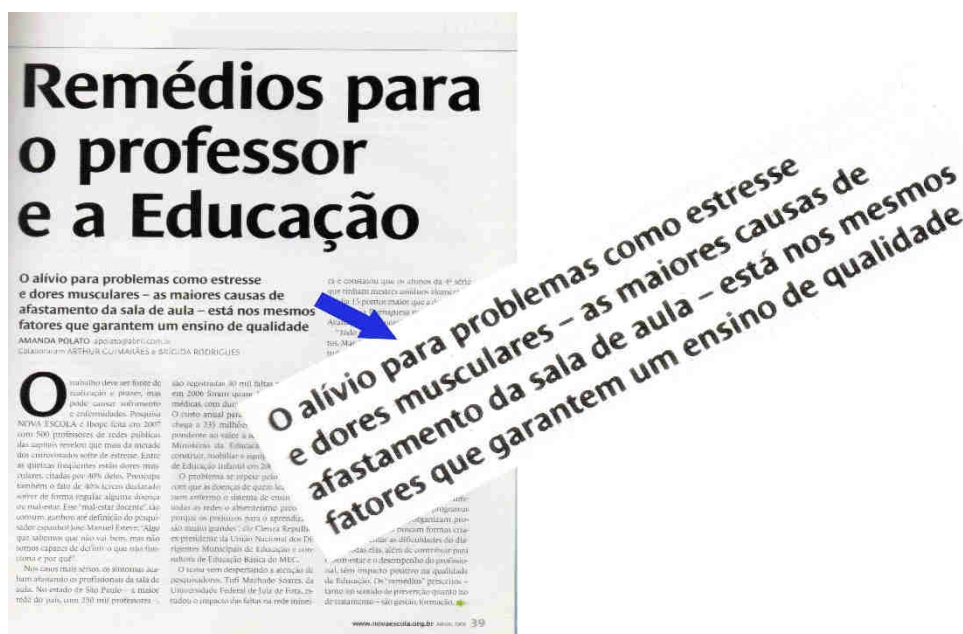


Figura 13 - Revista Nova Escola nº211. Abertura de reportagem página dupla. Lado direito



Quando observo a página esquerda, totalmente ocupada pela imagem que traz diferentes frascos de medicamentos estampados, percebo que essa imagem interatua com o título da reportagem colocado em destaque na parte superior da página direita. A relação estabelecida entre imagem e titular propõe um redirecionamento daquilo que na literatura acadêmica conhecemos como mal-estar docente.



Figura 14 – Nova Escola nº211. Abertura de reportagem em página dupla – lado esquerdo

No caso desta composição, há uma inversão de causa e efeito na qual o professor é reconhecido como causador dos sintomas que experimenta. Se, originalmente, a expressão mal-estar docente denotava situações em que fatores presentes no contexto educacional faziam com que o professor vivenciasse um sentimento negativo em relação à docência, na presente composição ocorre um redirecionamento do sentido original: compreende-se que o docente que experimenta o mal-estar e apresenta sintomas de intensificação desse estado, acaba promovendo o adoecimento dos sistemas de ensino.

Se observarmos o título da reportagem, percebemos que a ordem de aparecimento dos sujeitos que precisam ser medicados, confirma essa hipótese. O enunciado “Remédios para o professor e a educação” coloca o docente e suas ações em um primeiro plano.

Por conseguinte, os remédios que podem garantir uma melhoria na Educação são prescritos em primeiro lugar para o docente, desta maneira, recaí sobre ele o centro de atenção daquilo que se diz, conseqüentemente, temos uma percepção dos professores como sujeitos responsáveis pelo mau estado de saúde da educação pública brasileira.

Quando falo redirecionamento discursivo, utilizo esse vocábulo pensando que redirecionar significa promover uma mudança nos sentidos acadêmicos originalmente dados ao mal-estar. Aquele que experimenta esse estado passa a ser visto como a condição negativa e, devido a isso, os fatores que influem na produção do mal-estar perdem sua importância. O conteúdo expresso no corpo da reportagem confirma esse pressuposto ao declarar: “O problema (das faltas médicas) se repete pelo país e faz com que as doenças de quem leciona tornem enfermo o sistema de ensino” (Nova Escola, nº 211, 2008, p.38).

### **c) Receituário e posologia**

Se os docentes passam a ser fatores produtores de doenças no sistema educativo, então é interessante explorar como se sustenta essa ideia e como se desenvolvem os significados relacionados a esse construto. Se pensamos a página dupla como lugar dotado de características

discursivas, podemos entender como a organização dos elementos nesse espaço cria determinados sentidos de verdade para as coisas que são ditas.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996) a maneira como esses elementos estão distribuídos no campo de visão influi na forma como assimilamos os significados (função organizacional). Quando vemos uma composição semelhante à figura 14, na qual os elementos estão polarizados a partir do eixo esquerda – direita, tendemos a “entrar no quadro” observando primeiramente os elementos da esquerda para depois olhar as coisas distribuídas à direita. Fazemos esse movimento com base no modo de leitura que aprendemos a partir do ponto de vista ocidental. Curiosamente, o que vai ficando para trás no caminho da visão, nosso cérebro entende como elemento conhecido, assimilado. Esse “conhecimento” serve de base para entender os sentidos expostos adiante.

Com base nessa aprendizagem, os semióticos entendem que as composições visuais que aproveitam o eixo esquerda-direita podem beneficiar-se desse mecanismo para produzir seus significados. Se voltamos a observar a figura 14, perceberemos que a imagem com o conjunto de frascos, pílulas e cartelas de comprimidos preenche toda a página esquerda, ou seja, a imagem ocupa exatamente o espaço dos discursos conhecidos, lugar reservado para as coisas que já nos são familiares culturalmente, local dos conhecimentos que já estão validados, daquilo que está *dado*.

Desta maneira, a página esquerda está totalmente preenchida com um axioma visual, haja vista que plasma um discurso consensual. Faz parte de nosso conhecimento de mundo saber que as embalagens representadas na imagem portam os “produtos farmacêuticos empregados para modificar [...] estados patológicos em benefício da pessoa a que se administra” (OMS, citado por Béria, Victora, Barros e Teixeira, 1993, p.96).

Em contrapartida, do outro lado, na página e lado direito, espaço que visualmente é reservado para o *novo*, para a informação que ainda não é conhecida ou que ainda precisa ser validada, inscreve-se a ideia de que um professor com problemas de saúde, sujeito incapacitado para cumprir com aquilo que se espera dele, é um fator que adocece o sistema educativo.

Nesta composição e organização dos elementos, a presença dos medicamentos do lado esquerdo funciona para validar esse discurso sobre a docência, a qual e precisa estar saudável para não prejudicar o funcionamento dos sistemas educacionais. Se observamos com mais atenção, cada uma das embalagens que fazem parte da fotografia, perceberemos que o nome de cada medicamento constitui em realidade uma temática relacionada ao trabalho docente. Em cada frasco é apresentado um aspecto importante para a subsistência desses sistemas educacionais.

Se pensamos esses medicamentos a partir da função sociosemiótica representacional, questionaremos a representação de mundo que está plasmada nesses objetos. A partir desse enfoque percebemos os frascos, que habitualmente contém remédios usados para tratamento de doenças, como portadores de curas para os males docentes (Figura 14). Tais frascos passam por um *processo simbólico de atribuição* de sentido, no qual entregam a qualidade de medicamento aos modos de conduta receitados para cada uma das temáticas estampadas nos rótulos. Em outras palavras, o conteúdo dos frascos simboliza a possibilidade de cura de um estado patológico docente, pois as palavras rotuladas em cada embalagem de medicamento também indicam os sintomas que serão erradicados com a administração da dosagem recomendada. Há um total de sete remédios representados na imagem observada: Gestão; Formação; Trabalho em equipe; Organização do tempo; Relacionamento com os alunos, Infraestrutura e Currículo. Cada embalagem se repete no decorrer do artigo para direcionar os discursos inscritos como modos de posologia das medicações.

Falta dizer que há um detalhe sutil, mas significativo, o qual levou algo de tempo para que pudesse ser notado. Há sete medicamentos na figura da página que abre a reportagem, mas no decorrer da reportagem textual aparecem oito. Além dos remédios citados anteriormente, há a inclusão de uma última medicação sob a nomenclatura de “Valorização Social”. Indicado para “cortar os sintomas de abatimento por não ter o trabalho reconhecido” (Nova Escola, 2008, p.45), o fármaco mostra ao professor que esse item desejável não poderá ser alcançado.

O remédio aparece na parte superior da página, acompanhado de uma imagem na parte inferior realizando uma relação de correspondência entre os dois discursos. A fotografia inferior retrata uma professora com alunos em sala de aula finlandesa. No meio dessas imagens há um discurso baseado na opinião de pesquisadoras acadêmicas, indicando que a valorização da docência no

Brasil é em grande parte retórica, a reportagem é finalizada com a citação de uma pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais, consultada pela revista, reproduzida entre parênteses, “A escola é um reflexo da sociedade na qual está inserida” (Inês Teixeira, citada em Nova Escola, 2008, p.45).



Figura 15 - A valorização social da docência finlandesa como medicação

Por tudo isso, a sequência em que esses medicamentos são mostrados individualmente, constitui uma espécie de hierarquia. Em primeiro plano, estão as temáticas que podem ser consideradas de primeira ordem, que fazem referência aos recursos materiais, ao professor e as condições imediatas do contexto de trabalho. Cada medicamento traz uma “solução” que foi colocada em prática em um determinado espaço. Esses modos de conduta, inscritos nos textos e plasmados nas fotografias dos docentes e equipes gestoras exemplares, transportam para o “mundo real” as práticas indicadas.

O discurso reconhece a precariedade das condições contextuais, mas trabalha receitando ajustes que dependem do professor, diretor e orientador pedagógico de cada escola. Por último, em segundo plano, aparece o valor simbólico atribuído à docência, posicionada como parte das condições de segunda ordem geradoras de mal-estar docente. A sociedade finlandesa aparece

como um ideal distante e inatingível, no qual os professores são reconhecidos porque possuem uma formação excelente e desfrutam de notáveis condições de trabalho.

## 2.1. Sintomas adversos

Se em 2008, o tratamento dado por Nova Escola ao conceito de mal-estar docente reconhecia o professor como fator determinante de problemas nos sistemas educacionais, por outro lado, a revista Carta Fundamental oferecerá em setembro de 2010 um contraponto significativo a essa ideia. Se, anteriormente, o professor que se afastava da escola surgia visto como principal responsável por melhorar seu bem-estar, aqui os discursos inscritos e plasmados funcionam como um ponto de *contraste* para o discurso ao qual se referem, são uma resposta opositiva à proposta veiculada em Nova Escola. Usando de uma forma de intertextualidade, os argumentos estão construídos para sugerir que as receitas alternativas e a posologia dos remédios receitados em 2008 são como medicações paliativas, haja vista que mascaram os sintomas de mal-estar, porém não são capazes de atuar no cerne de uma problemática alimentada por múltiplos discursos sociais.

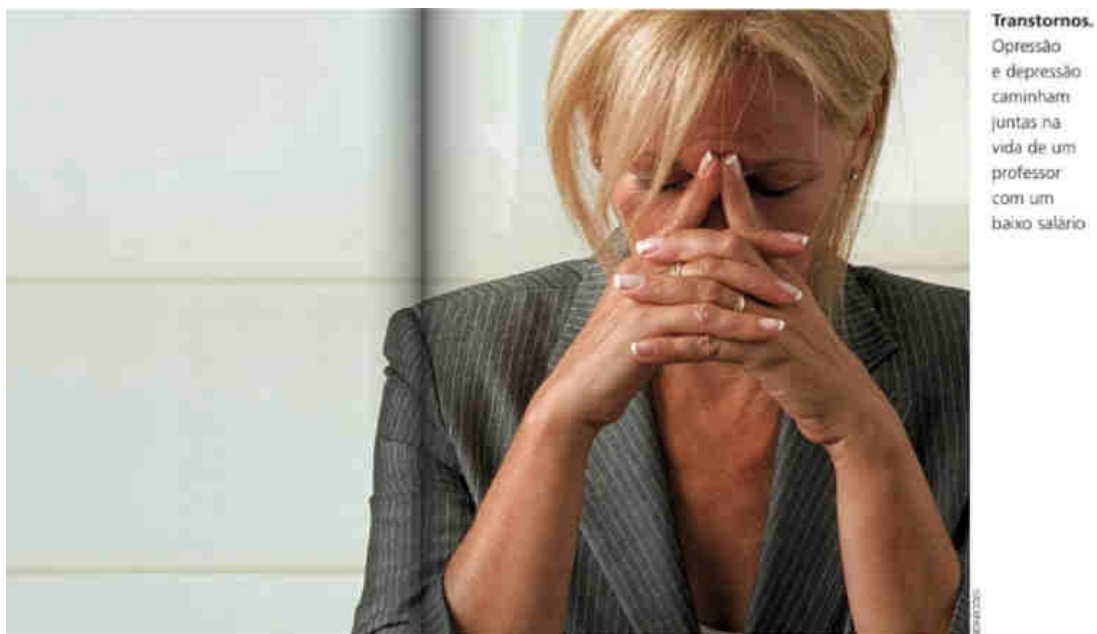


Figura 16 - O centro do discurso sobre mal-estar docente na revista Carta Fundamental

A única imagem, inserida no artigo de Carta Fundamental (figura 16), ocupa o núcleo da narrativa. Localizada no centro superior da composição, a fotografia desempenha um duplo papel em relação aos outros elementos distribuídos dentro do espaço. Além de mostrar a essência daquilo que se quer comunicar, a sua centralidade lhe confere o status de componente mais importante da estrutura, fazendo com que os discursos inscritos no texto encontrem sentidos naquilo que se representa visualmente.

Quando examino a figura em questão com mais atenção, a partir dos marcos fornecidos pela *metafunção interativa*, função semiótica que indaga sobre a interação daquilo que se vê representado com a pessoa que interage com a imagem, posso perceber dois pontos significativos sobre o tipo de relação que se busca estabelecer com o professor que vê a cena. Em primeiro lugar, se trata de uma imagem que não estabelece um contato direto, ela não interpela o sujeito que olha, ao contrário, oferece-se para ser explorada, o que em termos semióticos caracteriza uma situação de *oferta* que possibilita tempo para que o espectador possa maturar os significados. Em segundo lugar, a foto tomada de uma pequena distância reduz o espaço

imaginário que se estabelece entre a cena e o observador, o que nos mostra uma tentativa de promover empatia entre o sujeito que vê e aquilo que está plasmado.

Além disso, quando penso em minha posição de observador em relação à imagem percebo que estou colocada em frente a essa docente representada, essa perspectiva frontal contribui para criar uma implicação emocional daquele que vê com os sentimentos personificados na figura da professora. O ângulo frontal ajuda na construção desse tipo de *envolvimento* porque estabelece um tipo de relação mais pessoal, ele promove um tipo de aproximação mais íntima e gera uma sensação bem diferente de uma fotografia tomada em ângulo diagonal.

O titular da reportagem, “Educação sem remédio”, colocado à esquerda da imagem, funciona como elemento interdiscursivo que faz a clara alusão aos medicamentos receitados em Nova Escola, a exemplo de medicamentos como paracetamol ou dipirona, usados para tratamento de dores e estados de febre, as medidas indicadas em 2008 têm apenas função paliativa, servem para aliviar momentaneamente os sintomas, mas não são capazes de agir nas causas iniciais para erradicar a doença manifestada. Ao contrário da proposta original, o mal-estar e as possíveis enfermidades geradas são entendidas como consequências de um adoecimento dos sistemas de ensino na atualidade. Partindo da divulgação de estatísticas que mostram um número elevado de docentes afastados da sala de aula por motivos psiquiátricos<sup>48</sup> o artigo de opinião escrito por Dulce Critelli, doutora em psicologia da educação, oferece-nos um panorama que relaciona o mal-estar docente e suas formas de evolução com estruturas e condições extremamente desfavoráveis ao desempenho dessa profissão.

Em seu texto, distribuído em quatro colunas localizadas abaixo da imagem, Critelli procura descrever uma realidade que preocupa não pelas baixas laborais em si, mas pelo significado que se atribui a essas baixas produzidas em um contexto de intensificação e precarização do trabalho docente, acompanhado de uma baixa retribuição financeira. Se nos preocupamos com a distribuição espacial daquilo que se diz, isto é, com a forma como a página dupla se encontra

---

<sup>48</sup> Segundo a autora do artigo as estatísticas citadas pertenciam a uma pesquisa realizada pelo Departamento de Saúde do Servidor (DSS) na rede de ensino municipal da cidade São Paulo.



organizada, percebemos que imagem e texto estão distribuídos em um eixo horizontal, colocados em cima-embaixo (Figura 16).

Em um primeiro momento, vemos a imagem da figura feminina na porção superior, essa imagem ocupa a posição daquilo que chamamos *ideal*, está situada em uma área reservada às representações que recebem a essência daquilo que se diz abaixo. Em seguida, passamos a observar os enunciados inscritos que ocupam maioritariamente a parte inferior da página dupla. Para a semiótica social de Kress y van Leeuwen, o espaço inferior é como uma base onde escolhemos colocar os fundamentos de um discurso, está caracterizado como lugar do discurso *real*, no qual os argumentos inscritos constroem um sentido de verdade para aquilo que está na parte superior.

O discurso inscrito na parte inferior, produzido por alguém que tem um reconhecido status acadêmico, funciona como apoio legitimado para aquilo que se mostra na imagem e, assim, a temática salarial emerge como uma das principais fontes opressoras da profissão docente no Brasil. Diante disso, o discurso da falta de valorização dos profissionais ligados ao âmbito da educação toma corpo e expande seus significados através da imagem selecionada, o discurso inscrito, associado com o discurso plasmado em imagem, fala da existência de uma problemática social que tem a remuneração docente como epicentro discursivo.

Nessas circunstâncias, qualquer medicamento paliativo receitado não alivia os sintomas experimentados, ao contrário, pode inclusive ser capaz de gerar reações adversas. Os baixos salários que eram praticados em 2010 – e ainda persistem em uma parte significativa das redes de ensino, configuram-se como símbolo convergente dos pensamentos que originam um impasse na educação. Dentro do panorama desenhado, há um desencontro entre a importância retórica que se atribui à profissão docente e a pouca retribuição financeira praticada.

O texto distribuído na parte inferior da imagem está carregado de testemunhos de desconsideração com a profissão docente, baseados em experiências vividas pela autora e por pessoas de seu entorno, de forma que, os enunciados tratam dos efeitos emocionais e sociais gerados a partir de uma má remuneração percebida. Esses relatos dão conta de uma valorização retórica da docência, confirmam um cenário que Antonio Nóvoa reconheceu como de “excesso

de discursos e pobreza de práticas” (1999), um contexto ambíguo que fala da importância dos professores, mas não traduz esse suposto valor em ações.

Os salários praticados e as condições laborais encontradas nas instituições educativas não condizem com a importância atribuída à docência nos discursos veiculados pelos grandes conglomerados midiáticos, essa dissonância entre falas e ações acaba produzindo situações geradoras de sofrimento e conflitos internos nos sujeitos que exercem a profissão. Nesse contexto ambíguo, a revista Carta Fundamental procura trazer, para a dimensão do visível, os fatores de segunda ordem que participam no mal-estar. Esses fatores, dissimulados pelo discurso de Nova Escola, passam a ser enfatizados como condições importantes que influem no estado de apatia, cansaço e nos sentimentos de depreciação por ser docente.

### 2.1.1. Plasmar o mal-estar

Dentro de uma perspectiva semiótica social, os rastros deixados pela história de produção da imagem também são pistas relevantes para entender os significados construídos. A imagem analisada, mesmo comprada de um arquivo digital de fotografias (Istockfoto), não perde seu valor como objeto encarnado da intenção de criação de sentidos, mesmo sendo um arquivo preexistente, carrega marcas deixadas pelos produtores da mensagem. A representação de escolhida, uma mulher solitária e introspectiva, trata-se de um signo motivado, indício de um processo de seleção que optou por essa imagem entre tantas outras para construir aquilo que se queria dizer.

O lugar escolhido para colocá-la, no centro superior do espaço sinóptico da página dupla, busca plasmar uma situação de estresse e sofrimento como núcleo do relato. Quando a fotografia é colocada em relação com o discurso inscrito e o repertório pessoal de cada observador, os seus detalhes figurativos passam a gerar um tipo de compreensão contextualizada naquele que vê. Em outras palavras, conecto com aquilo que vejo porque me identifico com aspectos do discurso que têm seu ponto central na imagem analisada.

Por tudo isso, quando penso em minha posição como docente e observo com atenção os traços marcados no semblante da professora, sou capaz de reconhecer sua preocupação. É provável que

outras pessoas, alheias ao contexto da escola pública, observando a mesma imagem, poderiam dizer que ela está somente concentrada, refletindo, mas para mim não se trata disso. Eu me solidarizo com a situação representada porque resgato acontecimentos que me sensibilizaram de forma negativa enquanto professora.

Há todo um conjunto de sinais que tem a função de aclimatar a incomodidade e conotar a presença de fatores prejudiciais potentes que afetam os docentes; se atentarmos para os membros superiores da figura, encontraremos uma espécie de *vetor*, pois a disposição dos braços, colocados em diagonal e a posição das mãos que se encontram e se tocam, parecem formar duas flechas direcionadas para sua cabeça, os dedos indicadores simbolizam as pontas dessas flechas que apertam o centro da testa com intensidade.



Figura 17 - Os braços são vetores que sinalizam e intensificam o stress docente

A força exercida pelos dedos pode ser percebida pelas dobras produzidas na pele dessa figura que representa uma professora, o seu semblante não é sereno, os seus olhos estão excessivamente apertados, ela faz um grande esforço para seguir mantendo-os fechados representando um evidente signo de stress. Os fatores desencadeantes desse estado afetam negativamente a saúde mental da docente, já não vemos uma sensação ambígua de mal-estar, porém um estado intenso de pressão sendo representado.

No contexto da ciência física, a pressão é o conceito usado para definir a grandeza quantificada de uma ou mais forças exercidas sobre uma matéria, nesse caso, quando identifico que há uma pressão intensa sendo exercida sobre a cabeça da docente, percebo a existência de forças que agem para gerar esse estado de incomodidade permanente. A pressão constante intensifica a sensação de mal-estar, multiplicando o âmbito de seus desdobramentos. Nesse caso, como pesquisadora, passo a preocupar-me com os resultados da pressão continuamente exercida. Em outras palavras, interesso-me por estudar os discursos que falam dos efeitos derivados da experimentação e intensificação desse estado.

## 2.2.O mal-estar que emerge como parte inerente à profissão docente

As conclusões dessas primeiras aproximações aos discursos de análise me permitem conceber que apesar de apresentarem perspectivas diferentes, os discursos tecidos pelas duas revistas pedagógicas compreendem os fatores desencadeantes do mal-estar como condições inerentes ao ofício docente no Brasil, assim sendo, não se trata de dizer que tais discursos promovem a aceitação de um estado de mal-estar avançado, porém reconhecer que, em ambos casos, o mal-estar inicial aparece como situação corrente. Os fatores inicialmente desencadeantes do mal-estar são incorporados como parte do contexto da docência porque os discursos passam a focalizar os efeitos de um mal-estar em seu estado bastante avançado.

Mesmo que não façam uso do conceito de *burnout*, os discursos analisados partem da síndrome, ao colocar o foco de atenção nas consequências da *burnout*, pois os discursos transformam o estado inicial de mal-estar em parte do cotidiano docente. Quando pensávamos no mal-estar, a princípio observando a evolução do conceito nos anos oitenta, começávamos a perceber a existência dos fatores que participavam na produção de uma sensação de incomodidade, entretanto, com a evolução das investigações, passamos a entender que o grau de intensidade e a forma em que esses fatores interagiam, produziam diferentes níveis de estresse e mal-estar (Elvira e Cabrera,2004), assim, passamos a entender que as sensações provocadas pela intensificação do mal-estar docente conduzem a experimentar as consequências da síndrome.

O termo *burnout* se utiliza para descrever o ‘ciclo degenerativo da eficácia docente’ de que fala Blase [1982, p,99]. O ‘esgotamento’ aparece como consequência do ‘mal-estar docente’, correspondendo-se com este último conceito na amplitude de sua referência, pois designa ao conjunto de consequências negativas que afeta ao professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. (Blase, 1982, p.99 citado por Esteve, pp.57-58, 1994, tradução nossa)

Embora as palavras mal-estar e *burnout* sejam usualmente empregadas para falar dos efeitos negativos das condições em que se exerce a docência, seria importante observar as variações

existentes entre os significados desses vocábulos. *Burnout*<sup>49</sup> é a síndrome psicológica que aparece em função da evolução do mal-estar, por isso constitui um efeito de sua intensificação, já o mal-estar docente aparece como condição favorável para sua produção. Experimentar a constância e fortalecimento dos fatores produtores do mal-estar leva à síndrome, um “sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização” (Codo, p.257, 1999) seria signo de *burnout*.

Se comparamos e contrastarmos o discurso das duas revistas, percebemos que ambos estão tecidos a partir da *burnout*, os sinais que caracterizam a síndrome surgem como sintomas gestionáveis e reversíveis nos modos de conduta receitados por Nova Escola; e nos fragmentos da revista Carta Fundamental, eles surgem como os efeitos das condições precárias que envolvem a profissão. Desta maneira, a principal diferença entre os sentidos construídos pelos discursos analisados repousa na visão de mundo proporcionada por cada publicação. Enquanto Carta Fundamental escolhe destacar a constância e permanência dos sintomas, Nova Escola prefere oferecer em suas imagens uma medicalização baseada em técnicas de afrontamento individual.

Por tudo isso, posso falar em uma rede de práticas semióticas que reserva dois lugares de sujeito possíveis para a docência. Por um lado, estão os enunciados que identificam, ainda que de forma sutil, o professor como fator que adoce o sistema educativo, como sujeito culpado dos problemas que afetam a educação formal. Por outro lado, há os discursos que reconhecem o professor como vítima, como sujeito que sofre em virtude das más condições normalizadas.

---

<sup>49</sup> Mesmo que não haja uma única acepção para esse conceito a definição mais aceita advém da psicologia social de Leiter e Maslach (1999) e explica a *burnout* como síndrome formada pela presença de três fatores: Exaustão emocional; Despersonalização e Escassez de sentimentos de realização profissional (Kiriadou,2001; Bock e Sarriera,2006; Carlotto,2011). “Schaufeli et al. (1994) chegam a afirmar [que o burnout] é o principal problema dos profissionais de educação” (Codo,1999, p258).

### 3. Elos e repercussões dos sentidos: Entre ser vítimas ou culpados

Chegando a esse ponto, faz-se necessário ir mais além e indagar os discursos que fazem parte dessa rede que, ora reconhece o professor como vítima das condições em que exerce a docência, ora como obstáculo para o funcionamento dos sistemas educativos. Os discursos, que estão entretecidos na formação dessas visões, necessitam ser expandidos e problematizados para mostrar as ideias que constituem e são constituídas por essas maneiras de ver.

A semiótica do social, que “começa com os textos e outros tipos de registros ou produtos da atividade humana” (Lemke,1997, p.216), precisa expandir as *marcas discursivas* que estão inscritas e plasmadas nas revistas pedagógicas para dar conta da vida social desses objetos. Para continuar com esse trabalho, a semiótica social não parte da hipótese de que, ao encontrar-se com essas construções o trabalho está encerrado, muito pelo contrário, quando descobrimos essas marcas discursivas nos objetos explorados, é que a parte social começa. O trabalho proposto por essa semiótica pode ser compreendido por meio da mesma premissa da antropologia inglesa usada por Bruno Latour para explicar sua sociologia.

Los antropólogos ingleses tienen un principio de método que resumen con el siguiente eslogan: “To learn how to transform resources into topics”, que podría traducirse: aprender a transformar lo que habitualmente sirve de explicación en lo que, por el contrario, debe explicarse. Este principio siempre me ha parecido excelente. (Latour, 2012b, p.22)

Ao compartilhar dessa mesma inquietude, entendemos que aquilo que habitualmente serve de explicação, nesse caso o professor visto como culpado ou vítima das más condições em que se encontra a educação, transforma-se no que deve ser explicado, é preciso rastrear os discursos que participam na criação, manutenção e repercussões dessas visões de docência.

Nesse ponto, as lições semióticas de Eliseo Verón, passam a ser fundamentais, pois são seus conceitos que me ajudam a prosseguir com a tarefa de vincular as marcas de sentido encontradas com seus diferentes contextos. Parafraseando Verón (2004a), posso dizer que as *marcas* identificadas nos discursos de análise apontam para processos nas dimensões em que circulam outros discursos que mantêm relações com os primeiros. Para transformar essas marcas em

*huellas*, preciso realizar as chamadas *operações semióticas*, movimentos que vinculam essas *marcas* com suas *condições de produção e reconhecimento*. Enquanto as condições de produção dizem respeito à *dimensão do ideológico* dos discursos analisados, as condições de reconhecimento estão na *dimensão do poder* e englobam os efeitos *de sentido* desses discursos.

Obviamente, essa separação em dimensões de análise advém de uma organização metodológica, no entanto é justamente essa organização que contribui para a continuidade do meu trabalho. Em outras palavras, posso dizer que agora tenho duas direções em que olhar, quando olho para o lado da *produção*, preocupo-me com a observação das ideias das instituições que contribuem na constituição dos discursos plasmados. Se ao contrário, dirijo meu olhar à dimensão do *reconhecimento*, lugar de dispersão, de *desfase*, em que estão situados os milhares de sujeitos que se relacionam com esses discursos, preocupo-me com a compreensão dos efeitos, com o âmbito em que posso conhecer parcelas da dimensão do poder das ideias comunicadas.



#### 4. Elos com o absenteísmo epidêmico. A falta como prática a ser curada

Mesmo que ambos discursos analisados tenham as estatísticas de baixas laborais como ponto de partida, os sentidos construídos a partir desses dados divergem quando abordam o fenômeno do incremento de ausências nas duas publicações. O absenteísmo docente, nome pelo qual se reconhece a intensificação das faltas nos últimos tempos, aparece sob o signo de uma epidemia na revista Nova Escola. Nesse caso, os discursos tomam emprestados os sentidos da palavra epidemia para significar o absenteísmo gerando um estado de alerta pelas faltas praticadas.

De acordo com o dicionário Michaelis, epidemia pode ser uma “doença que ataca ao mesmo tempo muitas pessoas da mesma terra ou região; ou um conjunto de “ideias, sistemas ou coisas que se difundem com abundância e rapidez, dominando os espíritos ou os costumes” (1998, p. 831), ambas definições encontradas para a palavra epidemia resumem com precisão a função desse conceito quando empregado para significar as faltas docentes no discurso de Nova Escola. Se na literatura acadêmica a “falta” funcionava como válvula de escape, como mecanismo de defesa (Esteve, 1994) frente aos estados de tensão repetidamente experimentados, aqui seu significado é alterado, pois ao entendermos as baixas laborais como uma epidemia, somos levados a perceber tais faltas como prejudiciais, caracterizando um contexto que preocupa pela gravidade do que pode vir a passar com o incremento das ausências.

Assim como ocorre com as doenças que originam epidemias, as faltas quando entendidas como enfermidade, caracterizam uma prática que precisa ser erradicada, curada. Desse modo, esse ponto de vista simplifica os fatores envolvidos no aumento de ausências por motivo de saúde e demanda a construção de estratégias inibidoras. Dentro desse panorama, os discursos produzidos para os docentes são abastecidos com ideias que circulam em âmbitos como o da economia, criando uma maquinaria discursiva que trabalha a partir da lógica de danos financeiros.

No estado de São Paulo, a maior rede do país com 250 mil professores, são registradas 30 mil faltas por dia. [...]. O custo anual para o governo estadual chega a 235 milhões de reais - correspondente ao valor a ser destinado pelo Ministério da Educação (MEC) para construir, mobiliar e equipar 330 escolas de Educação Infantil em 2008. (Nova Escola, 2008, nº211, p.39)

A revisão desse trecho do artigo nos permite observar a construção de uma argumentação que mostra o professor como fator que impede investimentos em educação. A aproximação monetária dos valores destinados ao pagamento dos docentes, que apresentam problemas de saúde na rede de ensino estadual paulista, com a estimativa da quantia necessária para a construção de escolas públicas, converte a falta em símbolo de desperdício. A operação de comparação realizada minimiza os motivos que levam um professor a ausentar-se frente aos benefícios monetários que poderiam ser conseguidos, os fatores que provocam a baixa laboral perdem força de significado.

Estamos diante de *marcas* que justificam o receituário dos modos de conduta, as problemáticas relativas aos contextos onde se desenvolve a docência são colocadas em segundo plano, o sujeito que falta começa a ser visto como pessoa inábil para seu trabalho, o docente despreparado emerge como fator causador dos problemas observados. Por isso, compreende-se que as imagens veiculadas como parte desse aparato trazem frascos de remédio que procuram interceder na forma como os professores percebem os fatores contextuais geradores de afastamentos.

Cada medicamento receitado, acompanhado da prescrição de uma prática, coloca os docentes como centro causador do seu próprio mal-estar. Identificado como principal responsável pelo agravamento de seu mal estado de saúde, o professor precisa reverter a situação em que se encontra, a fim de garantir sua presença em sala de aula e escapar, assim, de sentir-se identificado nos discursos que apontam a docência como elemento prejudicial da educação.

Agora bem, se realizamos uma breve pesquisa no campo da economia educativa, compreenderemos como a lógica financeira estimula a criação dos discursos que minimizam a influência das condições contextuais na produção do absenteísmo. Essa breve investigação que proponho é uma operação analítica necessária para a expansão dos discursos analisados, pois as marcas só podem ser transformadas em rastros quando são enlaçadas com os discursos que participam em sua produção.

#### 4.1. Abordagem econômica: As condições adversas como parte do cotidiano educacional

Com base em dados estatísticos, colhidos na mesma rede de educação citada na revista, economistas brasileiros realizaram uma pesquisa que tinha por objetivo explicar o aumento das ausências médicas docentes. Os autores desenvolveram um “modelo que relaciona as taxas de absenteísmo às características do professor, de seus alunos e das escolas em que leciona” e observa que “não deve ser nas condições do posto de trabalho destes docentes que residem as principais causas de seu absenteísmo” pois “os atributos pessoais destes professores ajudam a explicar o fenômeno falta.” (Tavares, Camelo e Kasmirski, 2009)<sup>50</sup>.

Ao encontrar explicação para o “fenômeno das faltas” nas características pessoais do professor, ocorre uma abordagem econômica que acaba contrariando os apontamentos da bibliografia pedagógica nacional e internacional sobre mal-estar docente, pois com uma breve incursão é possível rastrear a fonte econômica dos discursos que dissociam a motivação da falta dos fatores contextuais. Dentro dessa perspectiva, as propostas de intervenção para sanar a epidemia apresentam a “falta” como prática a ser combatida e como *indício* de uma docência despreparada para aceitar e lidar com as adversidades, adversidades estas que passam a ser tomadas como permanentes e inerentes à tarefa de educar.

O absenteísmo docente está relacionado às mais variadas questões que vão desde o aumento das exigências em relação ao professor, desvalorização social dos professores, baixa remuneração, **o despreparo do professor em lidar com os novos arranjos educacionais**, problemas vocais, aos problemas de absenteísmo laboral que envolve o esgotamento, o estresse, a ansiedade e outros problemas de comportamento. O adoecimento do professor pode gerar inúmeras licenças médicas, fazendo com que este profissional se ausente das salas de aula acarretando diversos prejuízos econômicos e educacionais no sistema educacional brasileiro. (Spósito, Gimenes e Cortez, 2014, p.296, grifo meu)

---

<sup>50</sup>Posteriormente, no dia 20 de agosto de 2013, em Brasília, Priscila Albuquerque Tavares proferiu uma palestra sobre “Relação entre Absenteísmo docente e desempenho escolar” no “I Encontro Temático, realizado pela Fundação Itaú Social e o Conselho Nacional de Secretários de Educação”. Na ocasião a autora apresentou um resumo do estudo finalizado em 2009 e destacou para os participantes do evento os resultados obtidos em programas de monitoramento e controle do absenteísmo docente em países como Estados Unidos e Índia. O encontro “reuniu secretários estaduais e superintendentes de educação” para falar de políticas educativas baseadas no conceito de qualidade. Disponível no canal youtube da Fundação Itaú Social [https://www.youtube.com/watch?v=m0rB7E\\_m50M](https://www.youtube.com/watch?v=m0rB7E_m50M) Acesso em 20/04/16

A partir do texto citado podemos relembrar que o absentéismo docente pode estar relacionado a diversos fatores, entretanto, entendemos como a ênfase colocada na figura do docente ameniza essas condições adversas. Desde um prisma econômico, esses novos arranjos educacionais justificam a demanda por um professor que entenda as condições causadoras de mal-estar como parte da profissão. A operação, que transforma essas condições em fatores regulares do contexto profissional cotidiano dos docentes, é uma estratégia que salvaguarda o sistema educativo da necessidade de promover câmbios em sua estrutura.

Dito de um modo mais crítico, com a evolução dos estudos acadêmicos, tomei consciência da existência de uma variedade de problemáticas que afetam o bem-estar e a saúde dos professores (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005), contudo nos discursos destinados aos docentes, percebi que a influência econômica normaliza essas problemáticas. De acordo com tais discursos, demonstrar estresse, cansaço ou ausentar-se da escola conota uma incongruência entre a pessoa docente e o comportamento que se espera dela.

Em suma, o discurso advindo do campo da economia educativa é o azeite lubrificante dos mecanismos que trabalham (de forma sutil) para atribuir aos professores o dever de lidar com esses novos arranjos, em nome de um “ensino público de qualidade”<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Falar de qualidade do ensino público no Brasil é algo interessante e que precisa ser melhor contextualizado. Segundo os autores brasileiros Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), quando falamos em qualidade no ensino estamos fazendo referência a padrões de qualidade que foram originalmente importados do universo corporativo, das formas de gerência da qualidade total (GQT). Ainda de acordo com esses autores, “hoje pouco se fala de qualidade total” porque as políticas baseadas nesse modelo não obtiveram os resultados esperados, “no entanto, a referente qualidade manteve-se como eixo de formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas e curriculares baseadas na qualidade, nas competências e nos resultados” (p.102,2009). Em outras palavras, o conceito de qualidade que circula no discurso educativo brasileiro possibilitou a importação de práticas empresariais e os sentidos corporativos atrelados a qualidade seguem presentes na educação, ainda que de maneira mais dissimulada.

#### 4.1.1. O professor culpado e a culpabilidade como fator controlador

Por meio dessa abordagem econômica, quando as condições contextuais adversas são excluídas dos fatores produtores de absenteísmo, os discursos recebem aval para trabalhar com estratégias que buscam diminuir ou até mesmo inibir novas faltas. Nesse caso, resgatar uma imagem da docência como missão social pode funcionar como parte dessa estratégia.

Se paramos para observar a figura 18 encontramos uma alegoria que representa visualmente essa concepção tradicional de docência, a maçã, fruta que entre os gregos simbolizava a sabedoria e passou a ser oferecida aos mestres como forma de retribuir os ensinamentos que estes colocavam à disposição dos educandos, recupera esse conceito de docência.



Figura 18 - Maças apodrecem sobre a mesa sinalizando a falta de um docente que priorize a missão de transmitir ensinamentos acima de qualquer outro problema. Crédito: Benetti. Revista Nova Escola. Setembro de 2012.

A inclusão de uma criança com fisionomia entristecida funciona como elemento comocional para o docente que observa a imagem, o pequeno aluno leva entre suas mãos

um desses frutos e olha com decepção para o lugar reservado ao mestre ausente. O discurso econômico se vale do resgate de modelos tradicionais de docência para construir *armadilhas culpabilizadoras* (Hargreaves, 1996) que buscam afetar a docência, por meio da intensificação de seu compromisso social. Para sensibilizar os docentes a partir da culpabilidade, é recuperado um modelo de ser professor que coloca o papel de “transmitir conhecimentos” aos alunos acima de qualquer adversidade.

Segundo sustenta Hargreaves a culpabilidade “constitui uma preocupação emocional fundamental para os professores” e pode ser percebida quando os professores falam sobre seu trabalho e a relação que estabelecem com ele (p.166, 1996, tradução nossa). A grosso modo, a culpabilidade – ou simplesmente culpa docente - consiste na sensação de não conseguir fazer

tudo aquilo que é esperado de nós, experimentando sentimentos de frustração por sentir que não atendemos, da melhor forma possível, as pessoas que estão sob nossos cuidados. A criança que leva a maçã desencadeia essa culpa, o sentimento de deixar o aluno desamparado desperta a obrigatoriedade moral de não faltar.

Alan Davies (1989, citado e adaptado ao contexto educativo por Hargreaves, 1996) desmembra a culpabilidade em dois tipos, a *culpa persecutória*, que tem suas raízes na experiência de não conseguir atingir certos níveis de exigência estipulados pelas autoridades educativas, e a *culpa depressiva*, derivada do sentimento de não fazer aquilo que sentimos que poderíamos ter feito em benefício do alunado. Com base nesse conhecimento, entendo que a figura do menino desempenha um papel-chave, os discursos travestem a culpa persecutória em culpa depressiva, jogam com uma imagem de infância desamparada para produzir uma culpa docente depressiva, extremamente mais potente que a culpa persecutória quando pensamos no âmbito da educação de crianças pequenas.

Assim sendo, o resgate de uma docência missioneira, plasmada nos discursos produzidos para os professores, é um estratagema que contribui para a aceitação das adversidades encontradas no cotidiano escolar, pois como professores buscamos fazer todo tipo de arranjo antes de considerar a falta como opção. O professor que falta rompe com o modelo de mestre que habita a memória histórica dos imaginários sociais porque ao faltar abdica da missão heroica que lhe foi culturalmente outorgada e precisa lidar com as consequências. As maçãs amontoadas sobre a mesa do professor entram em um processo de deterioração, além de indicar a ausência docente também agem como representação da nostalgia do modelo missioneiro, traduzem em imagem um interesse por sujeitos que sigam encarnando esse modelo e a necessidade de encontrar indivíduos que aprendam a encarnar esse tipo de docência missionária.

Publicamente, a figura do professor passa por um processo de deterioração semelhante ao que acontece com as maçãs apresentadas anteriormente na figura 18. Quando se ausenta da sala de aula, o professor se distancia do ideário de herói abnegado e perde a imunidade concedida àqueles que desempenham esse papel. Dito de outro modo, ao priorizar suas necessidades pessoais ou ser incapaz do nível de abnegação e resistência necessários à missão, ele distancia-se da possibilidade de ser visto como benfeitor altruísta e, a partir de então, pode ser reconhecido

sob outras categorias menos lisonjeiras. A falta coloca o professor em uma posição discursiva vulnerável, e por conseguinte pode inseri-lo como personagem atuante nos relatos sobre o fracasso da escola pública.

Recentemente o jornal “Estado de São Paulo” publicou uma matéria na qual os discursos observados corroboram para a visão do professor como parte culpável da má qualidade na educação gratuita. Nesse cenário, os afastamentos ocorridos na rede de ensino estadual paulista aparecem mais uma vez como base para a articulação dos discursos apresentados, os números referentes às ausências médicas do ano de 2015 são citados no decorrer da reportagem e participam inclusive da média aritmética que figura como título do texto, na oração “ **São Paulo dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental**”<sup>52</sup>, o que requer a atenção do leitor para aquilo que será anunciado.

Em linhas gerais, o discurso apresenta uma docência que, por não poder ser reconhecida como heroica, oscila entre as posições de vítima e culpada da má qualidade da educação. Quando aparece estampada nos relatos de um professor e uma professora que estão afastados da sala de aula por episódios depressivos, vemos uma docência vítima do mau comportamento dos alunos, entretanto, quando essa docência passa a ser vista como coletiva, quando o interesse discursivo se move do indivíduo ao grupo de professores, percebemos a categoria docente como lugar de malgasto de dinheiro público.

Individualmente vítimas, coletivamente culpados, mesmo que no corpo da reportagem estejam presentes os relatos de um professor e uma professora que se afastaram do trabalho por motivo de depressão, a forma de organização do texto contribui para o entendimento desses casos como exceções. Em outras palavras, ficamos comovidos com a situação dos sujeitos que são retratados na notícia, mas ao mesmo tempo o discurso jornalístico invoca a suspeita sobre a necessidade das licenças concedidas à categoria docente. Nesse caso, o emprego do verbo “dar” no início da notícia, além de funcionar para despertar o interesse do leitor, ajuda a conotar o sentido dos

---

<sup>52</sup> Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938> Acesso em 29/04/16

afastamentos como desnecessários, haja vista que ao serem “licenças doadas” pelo governo do estado, estas licenças aparecem como situações que poderiam ser evitadas.

Quando reunimos exemplos que tratam de absenteísmo nos discursos econômicos, nas imagens produzidas para os docentes e nos jornais de grande circulação, entendemos como essas abordagens nutrem e são nutridas pela ideia das insuficiências docentes e de sua desqualificação. Segundo Carmagnani (2004) citado por Ferreira Zanvettor (2012),

a chamada ‘desqualificação do professor’ na mídia está atrelada a temas que divulgam os problemas da educação e que, de fato, buscam estabelecer novos parâmetros de verdade sobre a escola pública com a veiculação de notícias que aponta o professor como verdadeiro culpado de toda a crise (p.42)

A motivação para a falta encontrada unicamente no árbitro docente, os mecanismos culpabilizadores inseridos nos discursos para os professores e a desconfiança social levantada nas mídias mais abrangentes reforçam essa tese. O professor que falta deixa de cumprir com requisitos do ideário de docente missionário e ao não cumprir com esses requisitos, passa a ser incluído como fonte de problemas e despesas governamentais.

Parece-me um paradoxo que os números de afastamentos docentes por motivos médicos, constantemente aferidos e repetidos na prensa pedagógica e nos jornais de circulação nacional, funcionem para colocar a figura docente em um primeiro plano e obscurecer as causas involucradas nesse absenteísmo. Tais estatísticas, que a meu ver, deveriam servir de motivação para a promoção de mudanças consistentes nas políticas públicas educacionais, acabam funcionando de instrumento que coloca os docentes como protagonistas desse relato da má qualidade no ensino. Quando uso a expressão “mudanças consistentes” me refiro a um projeto de transformação efetiva das condições de trabalho, em contraste às medidas de cunho neoliberalista que se vem propondo desde âmbitos políticos (Barbosa e Fernandes, 2013). Sabe-se que as práticas como a adoção de bônus-mérito (Loureiro, 2011) configuram mais uma tática de controle da presença docente que uma medida direcionada a promover condições para gerar um estado de bem-estar.



## 5. Repercussões: Autoterapia e efeitos colaterais

Há uma frase do idioma espanhol que poderia ser empregada para significar a maneira como se vem concebendo discursivamente as condições contextuais envolvidas na produção do mal-estar docente: “*Es lo que hay*”. Esta é uma expressão popularmente utilizada para sinalizar que em determinadas situações, as coisas são como são e permanecerão nesse estado. Usada para definir situações contextuais pouco favoráveis, em que não se percebem perspectivas de mudança, a frase conota “por um lado, um conformismo quase extremo e, por outra parte, serve de advertência para mostrar que não se deve esperar mais”. (Sergio Domingo, 2010, tradução nossa)<sup>53</sup>.

“*Es lo que hay*” descreve metaforicamente um panorama que fica latente, chama atenção para o cenário colocado em segundo plano sob a ideia do professor como causador do seu mal-estar. Quando se entende que determinadas regras conformadoras de um contexto laboral-pedagógico não podem, ou são difíceis de ser modificadas, encontramos respaldo para incluir nos discursos técnicas alternativas de afrontamento individual. Conforme visto anteriormente, no momento em que as condições contextuais são excluídas dos motivos que desencadeiam mal-estar, estamos justificando a criação de discursos que despertam a culpabilidade, além de endossar a propagação desses procedimentos que ensinam a ser docente lidando individualmente com as coisas da maneira como são, ou seja, instaurando uma prática conformista, sem esperar grandes mudanças estruturais.

No corpo da reportagem veiculada por Nova Escola em 2008, a alternativa encontrada, por uma professora diagnosticada com depressão, é citada como prática a ser seguida por aqueles que querem melhorar seu estado de saúde e alcançar o bem-estar. A “organização do tempo”, quarto medicamento receitado em Nova Escola, promete uma melhora “para quem sofre de esgotamento por acúmulo de trabalho” através da redução das horas de trabalho semanais. No caso da professora citada, para encontrar tempo para si mesma, ela optou pela diminuição de

---

<sup>53</sup> Disponível em <https://sigificadoyorigen.wordpress.com/2010/04/30/es-lo-que-hay/> Acesso em 20/06/2016

carga horária e “para se adaptar ao salário menor diminuiu as despesas pessoais” (Nova Escola nº211, 2008, p.42).

O remédio indicado para o adoecimento da professora me leva a refletir sobre a existência de uma docência baseada em práticas de autoterapias alternativas. Quando falo de práticas de autoterapia, isso diz respeito aos desvios encarados como opções diante das situações em que não percebemos, ou não podemos perceber outras formas de atuar. Em minha percepção, o exemplo da docente compartilhado por Nova Escola corrobora com essas práticas porque ensina um modo de conduta que contorna o problema vivido, além dentro dos discursos, fazer um apagamento dos inconvenientes gerados ao tomar essa via. Diminuir as horas de trabalho remuneradas é somente uma das muitas ações que podem ser reconhecidas como autoterapias, mas apesar de essas práticas focadas em uma mudança do modo de conduta docente serem capazes de produzir benefícios a curto prazo, elas certamente geram efeitos colaterais.

É possível que outros autores já tenham pensado em termos semelhantes para abordar a problemática a que faço referência, porém em todo caso, devo reforçar que aquilo que entendo por “autoterapias alternativas” forma parte do cotidiano escolar e penso que poucas vezes, dentro da realidade da escola, paramos para pensar como nos tornamos sujeitos dessas práticas. Muitas vezes, como docentes, encontramos-nos em situações de conflito que dizem respeito a micros e macros estruturas educacionais e diante da crença de impossibilidade de mudanças dessas estruturas, buscamos e somos estimulados a buscar formas alternativas de conviver com *lo que hay*, assim tentamos solucionar ou remediar problemas do cotidiano por meio de iniciativas solitárias de gestão da situação.

Podia citar uma grande variedade de exemplos de autoterapias que mereceriam ser esmiuçadas, mas de momento optarei por seguir minha reflexão, puxando do fio que observa a questão dos efeitos colaterais produzidos pela diminuição das horas de trabalho remuneradas. Para gerar um determinado benefício – possuir horas para atividades de lazer– devo aceitar uma considerável perda de capital financeiro pessoal, e dado ao contexto de baixos salários historicamente praticados na maioria das escolas brasileiras (Gatti e Barreto, 2009), adaptar-se a um salário menor, dentro de um parâmetro salarial já desprestigiado financeiramente, requer recortes importantes que afetam de forma considerável a situação de bem-estar na vida cotidiana.

Ainda que a prática da diminuição de carga horária surja como terapia alternativa prescrita para apaziguar de forma imediata os sintomas de um estado inicial de *burnout* (Codo,1999), desde um reencontro com minha experiência como docente, posso contar em primeira pessoa como a posologia de dita prática não está isenta à produção de efeitos colaterais. Em outras palavras, disponho da possibilidade de “invocar [meu] eu” (Bruner, 1990, p.117, tradução nossa), para narrar um fragmento de pesquisa que passa por dentro da minha história.

Antes de prosseguir compartilhando essa memória, devo lembrar que dito resgate não está banhado na intenção de proclamar que exista um padrão comportamental, trata-se simplesmente de compartilhar reflexões sobre o vivido para pensar nos efeitos dos discursos que nos ensinam a contornar o mal-estar.

### 5.1. A autoterapia vista por dentro: Reviver a experiência do mal-estar.

Talvez não faça falta recordá-los que antes de iniciar minha formação, como pesquisadora, trabalhei dez anos em escolas públicas, sendo oito deles ocupados pela chamada jornada em tempo integral. Conforme dito na introdução deste trabalho, no meu primeiro ano como docente, não busquei a chamada jornada cheia porque trabalhava em outro ofício, entretanto, nos anos seguintes, trabalhar a tempo completo com 40h de jornada semanal na escola, passou a ser uma rotina em minha vida.

No ano de 2007, seguia com essa mesma dinâmica, trabalhava como professora de artes plásticas em projetos educacionais pela manhã e pela tarde lecionava em uma turma com alunos da educação infantil. Porém, em função de uma intensificação de sintomas de esgotamento, precisei de um afastamento médico total de 15 dias, pois me recusei a aceitar uma licença maior.

Após a pequena licença, passado o breve período em que estive afastada das salas de aula, ainda me sentia exausta, avaliava que não tinha condições de realizar um bom trabalho e ao mesmo tempo descansar, por isso à semelhança da docente exemplificada na reportagem, acabei decidindo diminuir minhas horas de trabalho remuneradas para 20 horas semanais. Em razão do meu cargo como professora concursada ser parte da educação infantil e básica e meu trabalho

oficial estar no período da tarde, na escola de educação infantil, abandonei os projetos artísticos de turno extra, em outras escolas, e fiquei apenas como docente regular.

Logo que me recompus do cansaço experimentado, passei a utilizar parte do meu tempo não remunerado de segunda a sexta-feira para, entre outras coisas, dar continuidade a minha formação profissional. Além disso, com mais tempo disponível, passei a planejar e colocar em prática ações que, paulatinamente, foram se mostrando para mim, mais significativas que as atividades que desenvolvia antes de provar o mal-estar. Com menos burocracias e papéis para preencher, permiti-me estar mais envolvida pelo trabalho com a turma de alunos que acompanhava, por isso, considero que passei a estar mais perceptiva e atenta, percebendo a individualidade de cada criança com destaque para seu entorno pessoal.

Creio que foi nesse período que descobri o gosto por aprender e ensinar motivada pelas curiosidades que todos possuímos, também foi nesse tempo que percebi e tentei encurtar as distâncias que separam o microcosmo escolar das pessoas que compõem os entornos de cada criança. Um entorno composto principalmente pelas famílias desses alunos que desde cedo acabam aprendendo a desempenhar o papel de plateia no espaço escolar. Foi nesse período que comecei a entender a potência do relacionamento que se estabelece entre escola e aqueles que estão tradicionalmente situados no exterior dessa instituição, notando a imensa diferença existente entre convocá-los a assistir e convidá-los a atuar.

Retomar essa epifania contribui também para que eu possa ver a autoterapia encarnada em “meu eu docente” desde outro lugar. Hoje posso afirmar com segurança que essas atividades promoveram um câmbio significativo na relação que eu havia construído com a docência e refletiram de forma efetiva nos processos de ensino aprendizagem além de modificar positivamente o relacionamento professora-alunos-pais. Se houvesse sido possível, teria dado continuidade a essa forma de organizar minha docência, mas no ano seguinte, em 2008, voltei a trabalhar oficialmente em dois períodos com alunos, completando a carga horária de 40 horas semanais.

Apesar disso, foi nesse período que iniciei uma reflexão quase inconsciente sobre essa prática de “autoterapia” e sua real eficácia como medida paliativa para os docentes no sistema de ensino.

Embora a redução de carga horária tenha tido efeitos positivos para minha prática docente e minha formação acadêmica, essa autoterapia também descortinou aos meus olhos a maneira como o mal-estar docente se constrói como uma condição inescapável para a maior parte de meus colegas. Neste período, iniciei uma reflexão lenta sobre como tal “medicação”, a qual recorri (a redução da carga horária), não constituía uma via acessível para a maioria dos professores, ainda que fosse temporária como foi em meu caso, pois muitos assumiam uma participação essencial na manutenção financeira do núcleo familiar.

Nesta tese, poderia me furtar à observação visceral de que, enquanto docente afetada pelo mal-estar, eu possuía uma condição privilegiada, a qual me permitiu recorrer à redução de carga horária por um certo tempo. Entretanto, creio que tal omissão seria uma autoanálise pouco honesta e apenas iria reforçar os discursos de culpabilização, além de ajudar a silenciar os inconvenientes gerados por essa via medicinal inacessível para o grosso dos profissionais. Hoje, ao pensar no meu exemplo e nas colegas que também tentaram recorrer “a medicações” semelhantes, consigo entender a autoterapia como prática que contribui para a manutenção da precariedade laboral. Compreendendo a “diminuição da carga horária” como parte de um dispositivo que desvia a atenção da necessidade de revisar os tempos de

trabalho docente, os quais não beneficiam exatamente quem está nas salas de aula da instituição,

A princípio, recordar essa vivência era algo que literalmente doía, fazendo-me sentir mal-estar físico, confesso que incluso experimentava a sensação de não haver sido capaz, mas no momento em que escrevo essas linhas, acabo compreendo o ocorrido de outra forma. Retomando o vivido

**Retomando o vivido juntamente com tudo aquilo que fui reunindo durante a trajetória de pesquisa enxergo-me como pessoa que conheceu outro jeito de docência, porém, não teve acesso aos poderes e saberes que poderiam respaldar essa outra maneira de ser e estar docente.**



Evocação 1 - As epifanias revividas (Denzin, 2009) são acontecimentos que resgatamos para dar-lhes um novo significado, elas nos permitem ver a experiência passada desde outro lugar

juntamente com tudo aquilo que fui reunindo durante a trajetória de pesquisa, enxergo-me me como pessoa que conheceu outro jeito de docência, porém não teve acesso à época aos saberes e poderes que poderiam respaldar essa maneira de ser e atuar.

## 5.2. Consequência de soluções paliativas - invisibilidade do trabalho extraclasse

Historicamente, o trabalho docente foi considerado um “tempo de contato com alunos” (Day, 2005), por isso quando se fala em “ carga letiva ou horária” relacionamos esse trabalho com o tempo da sala de aula e não contabilizamos outras atividades docentes como o trabalho extraclasse, “tempo que empregam os professores em preparar aulas para as classes, corrigir trabalhos, atender a mães ou pais de família e assistir a certas reuniões que em muitos países não se remunera” (Vaillant, p.58,2005). Somado a isso, os dados do censo escolar brasileiro de 2013 desenham uma realidade atribulada, na qual 42,9% das professoras e professores, que ensinam nos anos iniciais da educação básica, trabalham em dois ou três períodos regulares (MEC, 2014)<sup>54</sup>.

Essa situação representa como mínimo 40 horas de trabalho semanais com alunos que, por sua vez, duplicam as horas de trabalho extraclasse e outras atividades que não estão contabilizadas. Assim, diminuir a carga horária de trabalho visível, lidando com recortes financeiros no plano pessoal seria uma decisão que contribui para a manutenção dessas condições, as quais colocam parte significativa do trabalho docente na invisibilidade.

Além dos labores extraclasse citados em Vaillant, há uma variedade de “práticas intensificadoras do trabalho dos professores” (Hargreaves, 1996, tradução nossa) que, sob a opção de diminuição de carga horária, permanecem sem a possibilidade de serem vistas e discutidas. A redução de horas trabalhadas aceita a condição de invisibilidade do trabalho extraclasse e camufla essas práticas, nessa situação, me parece importante sublinhar que as “coisas” que não estão em condições de ser vistas, tão pouco reúnem as condições sociais para serem abertamente faladas.

---

<sup>54</sup> A porcentagem citada não contabiliza professores que trabalham em projetos especiais de contra turno e no AEE – Atendimento Educacional Especializado.

## 6. Repercussões. A remuneração e o tempo docente como pontos nevrálgicos

Chegando a esse ponto podemos observar com mais clareza um panorama para o qual experimentar o mal-estar passa a ser parte das condições contextuais da profissão. O estágio inicial de mal-estar passa a ser absorvido e reinterpretado como elemento do cotidiano, assim como as condições contextuais adversas que passam a ser vistas como encargos inerentes à profissão de professor. Esse primeiro cenário vislumbrado adquire sentidos e recobra importância no momento em que as imagens analisadas são colocadas no centro da mesa de debate formada pelas professoras colaboradoras.

Quando os discursos carregados em imagem passam a ser objetos de atenção do grupo focal de docentes, as marcas conformadoras dessa visão são problematizadas pela perspectiva de sujeitos que vivenciam suas experiências em contextos similares aos esboçados. De aí que me permita interpretar as falas dessas mulheres como *huellas* problematizadoras das *marcas* identificadas.

De todas as problemáticas discutidas em grupo, decidi concentrar-me em dois fragmentos (no caso, dois trechos de falas das professoras) sobre os discursos de mal-estar docente plasmados em imagens. Tais fragmentos se destacam por evidenciar a maneira como esses discursos se desdobram em outros discursos, mostrando os efeitos dessas práticas discursivas, as quais colocam o docente nas posições de culpado e vítima de uma má qualidade na educação.

Considerando a fala das docentes enquanto um desdobramento possível do discurso plasmado nas imagens, o primeiro tópico a ser tratado tem como eixo os significados constituídos a partir dos discursos que versam sobre a remuneração docente; o tópico está desmembrado em dois momentos de análise de um mesmo fragmento retirado das transcrições. Inicialmente, o reconhecimento da existência dos discursos impregnados com a visão do professor como vítima ou culpado resulta em uma reflexão importante sobre os efeitos dessas posições. Posteriormente, a mesma reflexão serve de fundamento para uma crítica aos discursos que, de certa forma, contribuem para a manutenção de uma docência passiva que é fruto dessas posições.

O segundo tópico a ser explorado aborda as angústias provocadas pela escassez de tempos para a “interação entre docentes” dentro das instituições escolares. Apesar do fragmento selecionado emergir da conversa sobre os medicamentos receitados para realizar um trabalho em equipe, a reflexão finaliza destacando uma função formativa para esse trabalho, por isso merece destaque a existência de uma “formação de porta” que acontece nos intervalos de espaço e tempo, os quais a princípio não estão ocupados com outras atribuições.

Tudo isso fornece fundamentos para pensar em táticas que funcionam como escapes, os quais levam a um bosquejo de docência tímida e alternativa que começa a manifestar-se nesse apartado, porém surgirá presente de fato, com outros matizes, no capítulo que trabalha a partir das imagens que carregam discursos sobre formação.

### 6.1. Remuneração: A gente se sente muito pouquinho

Ainda que os medicamentos receitados por Nova Escola despertem a curiosidade do grupo, é a imagem reproduzida na revista Carta Fundamental que recebe um olhar diferenciado por parte de Cristina<sup>55</sup>, professora que atua na educação infantil e já ocupou por algumas vezes um cargo de coordenação. Cristina se detém por alguns instantes, examinando a figura feminina e quando lhe pergunto sobre a docência que ela vê, entendo que sua percepção vai além do cenário que eu observo.

**CRISTINA:** A gente abaixa a cabeça e muitas vezes concordamos que somos coitadas mesmo por ser professor. Pode olhar todos os programas que tem por aí, todo mundo fala e o professor sempre aparece como culpado ou como vítima, nunca tem uma voz ativa nunca fala com propriedade do que faz, é sempre alguém dando opinião em cima das nossas ações, do que a gente faz, do que somos... É uma cultura que coloca a gente sempre ali, por baixo, acaba sendo um discurso que está oculto mesmo, eu também acho e bastante, só que há vezes em que ele aparece bem claro e a gente deixa que isso aconteça, a gente se sente muito coitadinha, “muito pouquinho” e aceita.

---

<sup>55</sup> Vale recordar, que conforme explicitado na primeira parte desta tese, aplico nomes fictícios escolhidos pelas próprias professoras, quando me refiro a cada uma delas, no decorrer da pesquisa.



Para ela, o discurso plasmado na imagem recorda uma posição que ela chama de “lugar de coitado”. Os elementos, que para mim evidenciavam a constância e permanência de agentes produtores de pressão, são reinterpretados a partir de outros marcos de referência. Curiosamente, o caminho interpretativo iniciado por Cristina resgata diferentes situações em que a palavra dita pelo professor vai ficando preterida, especialmente no caso da categoria identificada com a docência para a infância, que já não é vista como portadora de conhecimentos que possam falar de sua própria profissão.

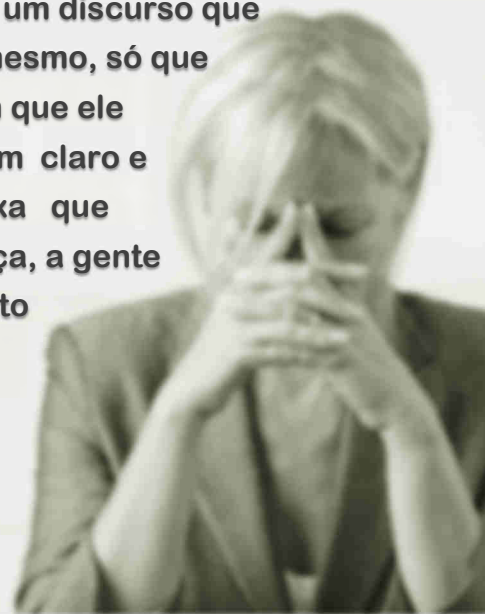
Suas observações me fazem entender que as forças exercidas sobre a testa da docente produzem uma situação de paralisia; a imagem retrata um estado no qual a docente com a cabeça baixa não pode ver além, tomada pela ausência de perspectivas gerada pela pena que experimenta calada, diante dos discursos que falam sobre sua situação. Em resumo, o coitado consente a ação de outros que supostamente agem em seu favor, Cristina nos fala da existência de uma docência passiva, no sentido de ser uma docência falada pelo outro que não é professor.

Incluso, arrisco-me a dizer que ela vai mais longe na reflexão que faz sobre essa docência passiva. No momento em que diz “a gente deixa que isso aconteça”, analisa sua própria passividade enquanto sujeito que experimentando ser “muito pouquinho”, se vê sem capacidade de ação. Quando diz isso, está colocando sobre a mesa uma visão do “mundo dos efeitos de poder” que prevalecem com a aceitação desse papel de coitadinho, essa fala funciona como elemento que desvela dentro do grupo uma espécie de condição de oprimido que acaba participando no jogo do opressor.

Cristina compartilha conosco uma fala extremamente relevante no meu ponto de vista porque não só “coloca o mundo” dos efeitos de poder “em comum” se não que consegue fazer do grupo um “lugar de encontro” e enfrentamento com esses efeitos (Martín-Barbero, p.31,2002). A partir do observado, o grupo começa a resgatar e problematizar outras situações nas quais o professor, aparecendo como vítima ou culpado fica destituído da possibilidade de pleitear um lugar discursivo.

Considero que a potência desse fragmento não reside no reconhecimento de um lugar de “coitadinho”, mas na crítica que se faz à aceitação desse lugar e seus desdobramentos na representatividade docente. Um dos enunciados da docente que diz “a gente nunca fala com propriedade do que faz” desvela as consequências de ser visto como vítima ou culpado e perceber-se como tal, nesse caso, o silêncio docente não acontece por uma escolha consciente ou pela necessidade de exercer um *direito de silenciar* (Freire,1996; Redin,2015), mas advém desse

**Todo mundo fala e o professor sempre aparece como culpado ou como vítima, nunca tem voz ativa, nunca fala com propriedade do que faz. É uma cultura que coloca a gente sempre ali, por baixo, acaba sendo um discurso que está oculto mesmo, só que há vezes em que ele aparece bem claro e a gente deixa que isso aconteça, a gente se sente muito coitadinha, muito pouquinho e aceita.**



Evocação 2 - A fala de Cristina mostra os efeitos de oscilar entre as posições de vítima e culpado. Sua reflexão desvela a

“sentir-se muito pouquinho” que desautoriza e desacredita os sujeitos que exercem a docência. Como bem disse Foucault “*la eficacia del poder, su fuerza coactiva, han pasado, en cierto modo, al otro lado – al lado de su superficie de aplicación. El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones de poder*” (Foucault; 2005, p.206), por conseguinte, essa condição de se saber visto como vítima ou culpado constitui a condição de silêncio que permite a ação dos porta-vozes que falam em nome do professor.

Se por um lado Foucault contribui para a compreensão de “como funcionam” os mecanismos de poder que silenciam os docentes, através das representações que se fazem visíveis, por outro lado, serão os sentidos atribuídos à formação continuada no Brasil, presentes no texto produzido por Júlio Emilio Diniz-Pereira que propiciam indícios sobre a origem dos discursos que mostram professores como vítimas ou culpados e alertam para os efeitos produzidos pela permanência dessas visões.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. [...] Em contraposição a essa situação de descontinuidade das ações de formação, discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, **ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente** [...] Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – não são produtivas e pouco contribuem para o avanço do debate e para a solução dos problemas de nossos sistemas de ensino. (Diniz.Pereira, 2010)

Ao falar de um contexto no qual a formação dos professores está caracterizada pela descontinuidade<sup>56</sup>, o autor desenha um panorama adverso ao pensamento de uma formação constituída dentro da profissão (Nóvoa,2009). Essa formação descontinuada, indício da distância existente entre formação e condições de trabalho adequadas, aparece como produto da continuidade dos discursos que vitimizam e culpabilizam o professor. Curiosamente, a continuidade desses discursos, que falam pela docência, parece estar garantida, situação muito diferente da formação continuada que dentro desse contexto, vai definhando e perdendo a possibilidade de ser contínua e de ser via de autonomia docente.

Devido a isso as teses de culpabilização e vitimização da docência, identificadas por Diniz-Pereira como discursos de origem governamental e sindical respectivamente, já não podem ser interpretadas somente como travas para as soluções dos problemas existentes nos sistemas de ensino. Dentro desse contexto, as teses evidenciadas passam a compor os discursos dos porta-vozes que falam pelos grupos de professores. No momento em que propagam o discurso de origem associando-o com novos sentidos, participam na manutenção do silêncio e das condições de precariedade relacionadas aos coletivos docentes.

---

<sup>56</sup> A descontinuidade da formação continuada aparece como parte da definição de “formação continuada de professores” presente no dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, fomentado pelo grupo GESTRADO. De acordo com o website do grupo, participaram do projeto “380 autores de 17 distintos países, que desenvolveram os verbetes a partir de suas especialidades”. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao> Acesso em 20/09/16

### 6.1.1. Os porta-vozes docentes

Comumente, o dicionário define um porta-voz como “1. Instrumento em forma de cone, que amplia o som da voz para ser ouvida a distância; [ou] 2. Pessoa que transmite publicamente as palavras ou as opiniões de outrem”<sup>57</sup>. Assim, quando nos referimos aos seres viventes, aos sujeitos que comunicam através das linguagens, um porta-voz é visto como indivíduo que transporta as palavras de outros, em contrapartida, ao pensar no mundo dos objetos entendemos os porta-vozes como aparatos que amplificam o espaço no qual essas palavras podem ser ouvidas.

Em todo caso, essas primeiras definições dos significados mais difundidos da palavra me ajudam a entender e apropriar-me dos sentidos outorgados por Bruno Latour ao vocábulo porta-voz, dentro de sua teoria do ator-rede. Os porta-vozes de Latour já não são somente objetos ou indivíduos que propagam a voz de outros, mas são entendidos como entidades que tutelam a existência dos coletivos dos quais falam.

Solíamos disponer de dos tipos de representaciones y dos tipos de foros: aquel encargado de representar las cosas naturales —donde el término *representación* significaba exactitud, precisión y referencia— y aquel otro encargado de representar a los miembros de la sociedad —y aquí el término *representación* significaba confianza, elección y obediencia. Una forma simple de caracterizar nuestros tiempos consiste en afirmar que los dos significados de representar han convergido en uno que se acerca a la noción clave de portavoz. (Latour, 2001, p.73)

Latour toma a terminologia do âmbito político para recordar a distância que existe entre aquele que fala e aqueles que são falados, o autor desvela que os discursos dessas entidades falantes nunca são simples, pois “o *portavoz* es precisamente el que no permite responder con certeza a la pregunta: «¿quién habla?»”<sup>58</sup>. Não podemos distinguir com clareza se o porta-voz transporta o discurso de um coletivo ou se ao falar está na verdade defendendo seu próprio discurso e por suposto, defendendo o discurso das entidades externas que intercedem na constituição desse coletivo.

Nas palavras de Latour, a noção de porta-voz “*designa, no la transparencia del discurso, sino la gama entera que va desde la duda completa (el portavoz habla en su propio nombre y no en*

---

<sup>57</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=L1xZ1> Acesso em 30/06/17

<sup>58</sup> Disponível em: [http://www.brunolatourenespanol.org/00\\_Glosario\\_portavoz.htm](http://www.brunolatourenespanol.org/00_Glosario_portavoz.htm) Acesso em 30/06/17

*nombre de sus mandantes), a la confianza total (cuando el habla, son los mandantes los que hablan a través de su boca)*<sup>59</sup>. Por isso, entendo que os porta-vozes docentes não podem ser subestimados em virtude de sua natureza humana ou não humana, eles também são atores significantes, são pequenos nós de sentido que participam das controvérsias rastreadas na rede discursiva que compõem o tecido semiótico investigado.

Há diversos porta-vozes que falam pelos professores, seus discursos estão impregnados desses sentidos que colaboram nas experiências de ser docente em diferentes contextos e situações. Os porta-vozes zelam pela existência e continuidade do grupo (Latour, 2012a) e não necessariamente constroem discursos com visões positivas sobre aqueles de que falam, os porta-vozes simplesmente tutelam e influem nessa existência como veremos na continuação da conversa com o grupo de discussão. A partir dessa perspectiva, os políticos que propõem leis relacionadas aos professores são, de certa maneira, porta-vozes. Eles reproduzem um lugar de docência passiva, mantendo vigente o discurso da vitimização que rouba a voz dos docentes.

#### 6.1.2. Pagamos metade por que? A indagação que me convida a falar de minha percepção como professora

No contexto do grupo formado com as docentes, será uma vez mais Cristina, uma das mestras que já teve a possibilidade de ser orientadora, que colocará sobre a mesa um tema suficientemente controverso para envolver a todas com sua indagação perturbadora. A partir da experiência de “perceber-se muito pouquinho”, Cristina questiona os desdobramentos da vitimização docente nos discursos dos porta-vozes que falam “por” e “sobre” os professores.

**Cristina:** Por exemplo, o pessoal fala que o professor pode pagar a meia-entrada. Então, eu me pergunto por que ele pode? Eu me questiono muito sobre isso. Eu penso que o professor deveria ganhar bem como outras áreas para poder ir ao teatro. E isso me incomoda muito, porque eu acho que a gente deveria ter mais acesso a essas coisas porque a gente não dá o que não sabe. Como posso falar de arte se nunca fui a um teatro? Se nunca fui a uma exposição? Você não vai falar com a criança com propriedade sobre esse tema porque você não vivencia nada disso. Por isso acho que

---

<sup>59</sup> Disponível em: [http://www.brunolatourenespanol.org/00\\_Glosario\\_portavoz.htm](http://www.brunolatourenespanol.org/00_Glosario_portavoz.htm) Acesso em 30/06/17

a gente deveria ir mais que qualquer outro, mas ir pagando a metade? Pagamos metade por quê? Porque faz parte da cultura da nossa profissão ou porque a gente é o coitadinho que recebendo mal precisa pagar metade?

**Rosa:** Bom.... Eu não sei! E você? Você sabe por que a gente paga meia? E na Espanha? Professor paga metade?

**Silencio, todas me olham esperando minha resposta. Mais silêncios.**

**Fabiana:** Bom... O que posso fazer é contar uma coisa que me aconteceu...

Ao compartilhar seu questionamento, Cristina nos faz refletir sobre o direito e/ou benefício de pagar meia-entrada em cinemas, teatros e espetáculos, garantido aos professores em diferentes leis brasileiras. Um direito que ao ser lembrado no grupo de discussão sob uma ótica crítica, descortina controvérsias que passam a ser alvo de questionamentos. Por isso, elas também me interpelam, solicitam que participe aportando conhecimentos que deem continuação ao debate iniciado. Em um primeiro momento, a abordagem das professoras me desconcerta, não se trata de oferecer informações sobre as revistas ou disponibilizar “dados correntes”, mas sim, trata de um chamado a participar do grupo de uma outra maneira.

Poderia ter dito que na Espanha, e em alguns países da União Europeia, professores geralmente pagam a entrada inteira ou desfrutam de pequenos descontos em museus específicos, porém havia outra forma de responder essa indagação que talvez contribuísse muito mais. Ainda que a curiosidade das professoras estivesse dirigida ao contexto no qual passei a entender-me como docente e investigadora, pensei que contando uma experiência vivida como docente recém-chegada à Europa, estaria aportando um conhecimento capaz de relacionar-se com aquilo que o grupo já sabia. A resposta que me ocorria com mais intensidade conectava com a docente que habita em mim, uma pessoa que em nenhum momento havia sido convidada a participar.

Entretanto, alguns questionamentos me consumiam: Contando o que me passou, não estaria deixando de atuar como moderadora? Respondendo à pergunta como realmente gostaria, não estaria interferindo na conversação de maneira incoerente com a postura que deveria ter

enquanto moderadora? Não disponho de muito tempo para reflexionar, todas me olham aguardando minha intervenção.

Pela primeira vez dentro do grupo ocorre um silêncio prolongado e ninguém espera para dizer sua palavra, muito ao contrário, elas mantêm firme seu silêncio. Para mim, essa circunstância se traduziu em um convite à fala da docente que também sou.

**Fabiana:** Olha, na forma de lei como acontece aqui no Brasil me parece que não, mas vou pesquisar e confirmar direitinho para vocês semana que vem. Agora, pensando bem, em Londres os museus que não paguei para entrar, eram gratuitos para todos, em Madrid, no museu do Prado, que me lembre a entrada reduzida é para idosos e estudantes, por isso digo que em formato de lei assim exposto na parede nunca vi não. Mas comigo aconteceu uma coisa, e isso que a Cristina disse me fez lembrar. Logo que cheguei na Europa fui visitar o museu do Vaticano e como a entrada era cara fui perguntar se para professor não tinha meia-entrada. Me lembro bem que o homem na janelinha me disse “Meia-entrada? Se professor trabalha!” Naquela época fiquei bem brava, mas pensando bem e vendo por esse viés que você disse realmente é uma coisa que merece ser pensada.

Com isso, senti que transgredia todas as regras acadêmicas consultadas sobre a função do moderador. Não considerava minha fala como uma provocação, reforço, ou elemento que catalisasse a discussão e penso que tão pouco estava atuando no sentido de ser um “*sujeto invisible*” ou “*observador*” (Ibáñez, 1979, p.302). Pelo contrário, estava me permitindo participar do grupo como sujeito, como pessoa que também tem a necessidade de interagir como participante. Por isso a fala transcrita é importante, marca o momento exato em que me autorizei a fazer observações a partir de minhas experiências como professora, já não seriam cinco mulheres docentes, senão seis as que refletiriam sobre a docência observada nas imagens colocadas no centro da mesa de discussão.

A partir daí me permiti participar mais, compreendi que poderia falar de distintos lugares mesmo cumprindo a função de moderar e, curiosamente, conseguia distinguir com bastante lucidez os momentos em que minhas intervenções não eram meta-discursivas (Ibáñez, 1979). Se por um lado, ainda me incomodam as incertezas ocasionadas pelo fato de haver saltado as recomendações herdadas de perspectivas de pesquisas positivas, por outro lado, me sinto mais

plena, porque passei a experimentar a sensação de não ser somente uma estrangeira dentro do grupo em que cumpria com o papel de pesquisador.

### 6.1.3 Os professores nos discursos políticos sobre a meia-entrada

Minha fala acabou colocando um ponto de encerramento na discussão sobre a temática da meia-entrada. O silêncio que se seguiu depois era diferente, vinha acompanhado de rostos com expressões sérias e cabeças que assentiam sem dizer nada. Durante o restante daquele dia, mudamos de tema, definitivamente há coisas que se comunicam sem a necessidade de usar palavras. Naquele instante não discutimos verbalmente, mas fizemos um instante de reflexão silenciosa em um grupo de seis docentes, éramos todas docentes experimentando os efeitos dos discursos que falavam sobre o professor.

Mais tarde, realizei uma pesquisa documental sobre as leis que oficializam os descontos para docentes no Brasil e percebi que os discursos proferidos na defesa de ditas leis, estavam banhados nas contradições anteriormente apontadas. Por isso, interessa-me seguir puxando um pouco mais desse fio e explorar a docência mostrada nos discursos dos porta-vozes que legitimam a instituição das leis de meia-entrada.

Antes de mais nada, parece-me pertinente fazer uma pequena contextualização do tema destacando que o pagamento da meia-entrada em sua forma mais ampla sempre foi um assunto polêmico, o benefício “incorporado à cultura Brasileira” (Tiegui,2013)<sup>60</sup> é um signo de desentendimentos entre governo e promotores de eventos que discrepam em virtude do montante que deixa de ser recolhido pela iniciativa privada. Diferente de outros países, nos quais a discriminação de preços ocorre por decisão dos próprios produtores de eventos, no Brasil essa discriminação, ao estar regulada por leis, coloca o poder de decidir nas mãos de governantes. A princípio os valores do desconto e os grupos agraciados precisavam constar especificados em leis de âmbito municipal e estadual, com exceção para o grupo de pessoas maiores de 60 anos, que já tinham o direito ao benefício previsto no estatuto do idoso, aprovado pelo senado em 2003.

---

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=os-problemas-da-meia-entrada> Acesso em 30/06/17



Posteriormente, depois de muitos debates públicos, a então presidenta da república Dilma Rousseff, sancionou a lei federal que rege a mecânica do benefício, evidenciando três grandes grupos de beneficiários, incluindo os idosos.

Salas de cinema e outros empreendimentos artístico-culturais e de entretenimento ao redor do mundo comumente concedem descontos a crianças e idosos, e alguns deles a estudantes, sem que haja obrigação legal para isso. Estes descontos raramente ultrapassam 1/3 do valor integral. No Brasil, entretanto, isso acontece de forma diferente: a escolha do produtor pelo preço de entrada para espetáculos culturais é restrita pela Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013, regulamentada pelo Decreto nº 8.537 de 5 de outubro de 2015, que assegura o benefício da meia-entrada a estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de baixa renda a um mínimo de 40% do total de ingressos disponíveis. (Soares, 2016, p.8)

O parágrafo anteriormente citado explica o desfecho momentâneo do embate entre governo e iniciativa privada, a lei estipula que 40% das entradas devem ser ofertadas aos coletivos descritos nessa e em outras leis menores, enquanto 60% estará disponível para venda a preço integral.

No caso específico do coletivo docente, a meia-entrada passou a depender desses 40% e da existência de leis sancionadas em âmbitos estaduais e municipais. Se levarmos em consideração que o Brasil possui 26 estados e mais de cinco milhares de municípios, entendemos a existência de uma quantidade significativa de projetos de lei que buscam estender o benefício aos docentes. Por isso, ao dedicar um olhar atento aos discursos dos porta-vozes que trabalham no sentido de legalizar a meia entrada, averiguaremos a imagem de docência carregada nessas falas.

Na tabela a seguir, estão reproduzidos cinco fragmentos discursivos que defendem ou comemoram a aprovação dos projetos de desconto para professores. Esses fragmentos representam uma pequena parte do material ao qual tive acesso por meio de páginas *webs* de notícias, páginas dos próprios autores dos projetos e em alguns casos acessando *webs* governamentais que informavam sobre o andamento das propostas. O uso de negritos destaca coincidências de sentidos encontradas e as referências escritas entre parênteses indicam o âmbito geográfico e a data em que o projeto passou a ser lei.

Os professores das redes municipais devem ter oportunidades de acessar os bens culturais como cinema, teatro e espetáculos musicais para que possam aprimorar o conhecimento, a sensibilidade e o desenvolvimento cultural e artístico de si mesmos e dos seus alunos. A aprovação desse projeto é uma forma de compensar os baixos salários pagos ao magistério público, que fica impossibilitado de frequentar os espaços de cultura' disse Giannazi, que além de deputado é diretor da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo<sup>61</sup>. (Estado de São Paulo -SP – 30/03/2012)

'Muitas vezes os educadores são mal remunerados e não tem condições de pagar por espetáculos caros de teatro, shows musicais e estarem toda semana nas salas de cinema. Isso facilitará seu acesso ao ganho de conhecimento e cultura'.<sup>62</sup> (Município de Maceió – AL – 10/08/2015)

O professor precisa conhecer mais e melhor que os alunos acerca das manifestações culturais de sua cidade, país e mundo, mas, muitas vezes os professores não têm condições de frequentar cinemas e teatros, por exemplo – disse o deputado estadual Amauri Soares (PSOL), autor do projeto.<sup>63</sup> (Estado de Santa Catarina- 08/08/2014)

Nesta quarta-feira (24/08), os vereadores de João Pessoa aprovaram, por unanimidade, o projeto de lei que assegura aos professores de todos os níveis de ensino o direito de pagar meia entrada[...]. Segundo o autor da matéria, o vereador João Almeida (SD), muitas vezes, o salário do professor é insuficiente para o orçamento familiar e compromete o acesso a conteúdo culturais.<sup>64</sup> (Município de João Pessoa-PB – 29/09/2016)

O vereador [Waldir Canal] observa, no entanto, que, nas três esferas de governo e na iniciativa privada, a remuneração dos professores ainda é insuficiente. "Essa realidade cria uma situação contraditória, pois cabe aos professores incentivar os jovens na busca do conhecimento cultural e científico, usufruindo dos bens culturais disponíveis, enquanto os próprios professores estão com dificuldades de acesso a esses bens, em virtude da situação financeira precária.<sup>65</sup> (Município de Porto Alegre- RS – ainda em tramitação)

---

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.carlosgiannazi.com.br/materias-rede-municipal/cg.meia-entrada-para-professores.htm> Acesso em 30/07/17

<sup>62</sup> Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/913322/lei-da-meia-entrada-para-professores-esta-valendo-em-maceio/> Acesso em 30/07/17

<sup>63</sup> Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira/2014/07/10/meia-entrada-para-professores-da-educacao-basica-e-aprovada-pela-assembleia/?topo=67,2,18,,67> Acesso em 30/07/17

<sup>64</sup> Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/cotidiano/professores-terao-direto-meia-entrada-em-joao-pessoa-209568.html> Acesso em 30/07/17

<sup>65</sup> Disponível em: [http://www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?reg=26161&p\\_secao=56&di=2016-04-13](http://www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?reg=26161&p_secao=56&di=2016-04-13) Acesso em 30/07/17

Observando esses discursos, entendo melhor as indagações inicialmente levantadas por Cristina. Os fragmentos reunidos me ajudam a compreender a maneira como a meia-entrada pode afetar a experiência de ser docente. É evidente que o problema não reside no benefício em si, mas nos discursos associados ao benefício que acabam reforçando uma imagem de docência precária.

Ainda que o papel do professor enquanto agente cultural (Charlot,2005) apareça citado no início das falas, este peso acaba sendo ressignificado devido à importância que se dá à má remuneração, deste modo acesso aos bens culturais não está baseado em um “mérito” da profissão, mas fundamentado pelo demérito financeiro. Apesar das mudanças ocorridas com a instituição da lei que regulamenta o piso salarial do magistério público<sup>66</sup>, sabemos que os salários praticados não permitem um acesso econômico cômodo e frequente a locais de entretenimento, nesse caso a entrada do professor nos espaços culturais acaba acontecendo baseada em permutas. Os docentes não recebem um salário condizente com a cultura que devem acumular e perpetuar, porém recebem a permissão de acessar esporadicamente os lugares que são ícones da cultura. Em outras palavras, o professor da escola pública não faz parte do mundo sociocultural que representa.

Os baixos salários<sup>67</sup> incluídos como critério destacado dentro do “pacote de significados”, os quais motivam a política da meia entrada, interferem no status social do professor. O benefício concedido sob essas pautas mostra uma docência que não dispõe de condições financeiras acordes com os bens consumíveis da cultura validada. A carência econômica contribui para enclausurar o grupo em um lugar social de descrédito e descrença, depender da ajuda de outros para acessar esses bens desinfla o capital simbólico da profissão, e por conseguinte, corrobora para que os professores vão perdendo o prestígio como representantes legitimados da cultura que transmitem.

Nesse imbricado cenário discursivo, o “coitadinho que precisa pagar metade”, passa a constituir a dimensão daqueles que, carecendo de capital econômico e cultural, vão sendo paulatinamente

---

<sup>66</sup> A lei nº 11.738, que institui o piso salarial para os professores do magistério público é citada e melhor contextualizada no apartado que trabalha a questão do tempo docente.

<sup>67</sup> Para um melhor aprofundamento sobre a questão ver a obra de Andreza Barbosa intitulada “Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente”. Brasília: Liber Livro, 2011.

destituídos de capital simbólico, um recurso “*comúnmente llamado prestigio, reputación, renombre, etcetera*” (Bourdieu, 1990, p.206), acumulado em virtude dos outros capitais que podemos chegar a concentrar. Para Bourdieu, capital é sinônimo de poder, é “*una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible*” (2000, pp.132-133). Por isso, os capitais acumulados são indicadores importantes da capacidade de ação dos indivíduos e do lugar que ocupam no tecido social.

Se a justificativa para a meia entrada estivesse baseada exclusivamente na visão dos professores, como um grupo detentor de uma reputação que permitisse acessar os bens culturais, o benefício estaria associado a um privilégio, coisa que elevaria o status e a autoridade docente. Entretanto,

a meia entrada associada com o baixo capital financeiro traz importantes desdobramentos na percepção que os docentes têm de si e na forma que os atores exteriores percebem os docentes, como bem diria Bourdieu “*el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo*” (1990,p.53), o

estado de precariedade se encarna nos corpos docentes, as carências de capital desautorizam os professores e lhes ensinam a viver uma docência dependente de outros para sua validação.

Olhamos o magistério como atividade na qual se almeja um sujeito possuidor de um capital cultural elevado, porém na prática cotidiana consentimos que certos grupos docentes sejam privados da possibilidade de aceder a esse capital cultural de forma completa. E, assim, vamos normalizando essa situação até atingir um ponto em que muitos docentes aprendem a conviver com uma série de limitações porque interiorizam a ideia de que nos contextos pelos quais transitam, suas necessidades nunca poderão estar plenamente satisfeitas.



**Por exemplo, o pessoal fala que professor pode pagar meia-entrada. Então, eu me pergunto por que pode? Eu me questiono muito sobre isso. Pagamos metade por quê? Porque faz parte da cultura da nossa profissão ou porque a gente é o coitadinho que precisa pagar metade?**

Evocação 3 – A indagação de Cristina traz à tona afetos, efeitos e controvérsias do capital econômico associado aos docentes.

## 6.2. Tempo: HTPC e formação de porta

Na perspectiva de pesquisa proporcionada pela semiótica social, entendemos que os grupos que acumulam mais poder são aqueles que possuem maior oportunidade e autoridade para modificar as regras do social (van Leeuwen, 2005). Quando nos damos conta de alterações, nas formas de ver ou conceber um determinado assunto, compreendemos que a mudança somente pôde chegar a acontecer após largas negociações e ajustes entre os grupos que dispõem de mais poder para decidir sobre a questão que se pretende modificar. No caso das regras que definem os contornos da docência no Brasil, encontramos a materialização dessas negociações especialmente nas leis promulgadas por aqueles que governam.

Como no caso da meia entrada, os discursos que envolvem essas leis apontam para concepções da profissão que são constituídas e vão constituindo as representações sociais de docência, então por isso vão sendo integradas ao cotidiano docente.

Depois da promulgação da terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, em 1996, considero a lei que regulamenta o piso salarial do magistério público como a lei mais significativa em termos de manutenções e alterações nas formas de conceber e viver a docência. Ainda que “as demandas pela valorização do magistério” tenham sido materializadas como possibilidade “em perspectivas jurídico-legais” dentro da Constituição Federal de 1988, os cenários políticos propícios para a criação do piso salarial não apareceram até o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Fernandes e Rodriguez, 2011, p.90).

Apesar de não haver sido reconhecido pelos intelectuais como um governo de esquerda como prometia ser, o governo Lula adotou uma política de “terceira via” (Boito, 2003), que incorporou mudanças importantes em seu formato quando comparado a governos anteriormente reconhecidos por suas políticas majoritariamente neoliberais.

A lei federal 11.738, datada de 16 de julho de 2008, homologada aproximadamente três meses após a prescrição dos medicamentos para o professor na revista Nova Escola, produz um dos marcos sócio históricos mais significativos no que se refere aos discursos sobre remuneração e tempo docente. Se por um lado a “lei do piso” consegue tocar na questão da remuneração ao

instituir na forma da lei um salário mínimo nacional para os professores que trabalham na educação básica, por outro lado traz à superfície um debate acalorado sobre a configuração dos tempos de trabalho quando indica em seu quarto parágrafo que qualquer jornada laboral estaria composta por 2/3 de horas-aula e 1/3 reservado para horas-atividade do docente (Pinto,2012).

Para se ter ideia das controvérsias geradas pelas mudanças previstas no documento citado basta dizer que em 2008, logo após a divulgação da lei, os governos de cinco estados: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina entraram com um pedido de inconstitucionalidade da lei do piso no Supremo Tribunal Federal (STF). Ademais, de incluir alegações de insuficiência de fundos para pagamento do piso estipulado a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) questionava a licitude de reservar a terceira parte da jornada docente para atividades fora da sala de aula (Abicail,2008; Scheibe,2010). Em outras palavras, o movimento feito pelos governos questionava a idoneidade do piso a ser pago e colocava em cheque a inclusão de um período remunerado sem alunos na carga horária de trabalho visível.

Essa disputa, que ocorria no plano dos tribunais, teve parte de seu desfecho em setembro de 2011, em que se estabeleceu que o piso nacional do magistério se refere ao salário inicial mínimo que deve ser pago ao docente da educação básica por 40h de trabalho semanais. Como podemos notar, a questão é extremamente complexa, fundamentada principalmente no argumento de falta de recursos fiscais para pagamento do salário base. Um estudo sobre a lei do piso, divulgado pelo Ministério da Educação, provavelmente depois de abril de 2011, data em que se julgou a lei como constitucional e válida, circulou pela internet e segue como arquivo em diversos sites de sindicatos e organizações ligadas à educação pública e particular. O estudo problematiza os embates ocorridos com a criação da lei do piso e detalha uma situação conturbada, na qual apenas nove dos 27 entes federados reservavam 1/3 da jornada laboral para formação e atividades extraclasse do docente.

Reconhecendo a “lei do piso” como uma “contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério”, o documento divulgado parece ser uma tentativa de legitimação da lei, diante da resistência dos estados e municípios, que ainda hoje, deixam de pagar o salário base ou não cumprem com o total de horas-atividade.

(...) é forçoso reconhecer que a Lei Federal 11.738/2008 é mais uma contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade de ensino e, como tal, não pode ser ignorada ou descumprida pelos entes federados. **Cabe, portanto, a todos os órgãos do Estado brasileiro cumpri-la e fazê-la cumprir, sob pena de se tornar letra morta** uma lei que é resultado da luta dos professores e da conjugação dos esforços das autoridades educacionais, gestores, profissionais da educação e outros segmentos sociais comprometidos com a qualidade da educação e com os direitos de nossas crianças e jovens a um ensino de qualidade. (Brasil, p.10, grifo meu)<sup>68</sup>.

Enfim, além de evidenciar uma verdadeira queda de braço orçamentária, a qual se reaviva ao princípio de cada ano, durante a concessão da porcentagem de reajuste prevista para o salário mínimo nacional, o estudo também carrega, ainda que de forma sutil, os primeiros indicadores para as formas de utilização das horas-atividade.

As discussões mais recentes reforçam o disposto na LDBNEN sobre a necessidade da jornada de trabalho docente ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente. (Brasil, p.8)<sup>69</sup>

O estudo sobre a lei do piso salarial conforma uma guia inicial de direcionamento do tempo remunerado extraclasse. Em diversos pontos do documento, as recomendações se repetem explicando que as horas-atividade devem ser destinadas ao estudo, planejamento e avaliação. Inclusive, as práticas que devem compor cada um dos itens aparecem detalhadas no estudo.

Apesar dos impasses assinalados estarem documentados, observando as condições de produção discursiva a partir da esfera jurídica, a história que trato de resumir repercute no polo de reconhecimento quando passa a participar dos sentidos atribuídos a um estado de mal-estar docente, observado pelas docentes que aceitaram o convite para participar do grupo de discussão. Quando considero esses discursos somados à complexidade dos tempos que se solapam no cotidiano dessas mulheres, compreendo a relevância das temáticas levantadas a partir das imagens que, dentro do grupo, funcionam como elementos desencadeantes de diálogo.

Conforme visto no quadro que delinea o perfil das participantes do grupo, todas cursaram o extinto magistério no ensino médio, fizeram uma licenciatura e concluíram pelo menos um

---

<sup>68</sup>Disponível em: [https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/04/estudo\\_sobre\\_lei\\_piso\\_salarial-2.pdf](https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/04/estudo_sobre_lei_piso_salarial-2.pdf) Acesso em 07/07/17

<sup>69</sup> Idem ao 68.

curso de pós-graduação lato sensu depois de 2010, em outras palavras, haviam realizado distintas formações que lhes proporcionaram saberes certificados ao longo da carreira e lhes deram acesso a um conhecimento teórico e prático sobre as leis governamentais que regem o magistério.

Por isso, quando no meio do grupo, Clara levanta a questão das desconexões existentes entre o cotidiano da sala de aula e o entendimento dos gestores sobre a dinâmica desses espaços, ela resgata a lista de medicamentos receitados em Nova Escola, mostrando a imagem dos frascos, até estacionar na imagem que leva a inscrição “trabalho em equipe”. Um medicamento que associado à questão do 1/3 de atividades docentes sem alunos, desperta comentários no grupo, o qual indaga o sentido que se dará as horas destinadas a estudo e formação.

**Clara:** Quando um supervisor que não tem conhecimento do dia a dia da Educação Infantil vem na sua escola e pede para diminuir o “barulho” quando você está trabalhando em grupos... é duro! Ou então casos de orientadoras pedagógicas que você vê que não tem interesse na sala de aula, não querem se envolver.

**Rosa:** Quando você começa a falar elas começam a lembrar de um recado, algo que tem que fazer...

**Clara:** Alguma datinha, algum recadinho.... Nessa revista de 2008 eles colocam o que? Os remédios que vão ajudar o professor a não ter tantas doenças. Olha só! 1. Apoio da direção traz segurança; 2. Bem-estar para quem se prepara; 3. Horário para estudo e diversão; 4. O poder do apoio dos colegas; 5. O melhor meio de manter a paz, 6. Boas condições, bom desempenho; 7. Trabalho em equipe...

**Rosa:** Trabalho em equipe é algo que não temos, não temos. É assim, é sempre uma coisa de porta.

**Bárbara:** Porque não tem HTPC para isso.

**Rosa:** Nós não temos nada, interação nenhuma.

**Cristina:** O HTPC sempre foi para dar recado, recado e mais recado, sempre foi para o administrativo e isso sempre me corroe. Deveria ser para discutirmos, né? Falar de atividades, falar dos problemas, porque a gente conforme vai compartilhando isso a gente vai aprendendo também.



Em minha concepção, a fala das docentes desvela uma situação complicada, na qual os discursos inscritos no papel das leis ficam reservados ao “status de papel” ou levam muito tempo para chegar a ser materializados, em todo ou em parte, dentro das instituições. A sigla HTPC repetida pelas docentes e usada como título desse apartado se refere às reuniões de trabalho coletivo que ocorrem dentro das escolas, circunstância que está prevista dentro do 1/3 que consta da lei do piso, mas que de momento, ainda encontra muitas dificuldades para ser colocada em prática devido à escassez de tempo sem alunos e ao emprego do tempo existente em questões administrativas, situação que ainda se repete nas instituições.

Até finais de 2010, ano em que me distanciei da sala de aula para cursar o mestrado, ainda corriam as desavenças jurídicas sobre a lei do piso. Na rede de ensino em que lecionava, o HTPC acontecia uma vez por mês, geralmente era um dia previsto no calendário como meio letivo, no qual dispensávamos os alunos na metade do período para ter um tempo de reunião. Naquele momento, o administrativo consumia boa parte desse tempo com recados e “papeleios”, expressão que usávamos para falar do tempo que empregamos com burocracias e temas de gestão.

Anos depois do julgamento de constitucionalidade da lei do piso, esse 1/3 ainda encontra obstáculos em muitas redes de ensino como é o caso das redes onde trabalham as professoras colaboradoras. Ocorre que o artigo, que trata da jornada extraclasse, foi julgado constitucional, mas não foi vinculado como inquestionável no judiciário para o restante dos estados que não são autores da ADI, logo os demais entes federados ainda seguem postergando dita implementação. (Ximenes,2011).

No momento em que realizávamos os encontros do grupo, três professoras trabalhavam em redes de ensino público que estavam realizando adequações progressivas para cumprir com esse 1/3 da jornada reservada e as outras duas comentaram que em suas redes ainda não havia sido comentado nada sobre a adequação. De qualquer maneira, o foco de preocupação das docentes não estava na contabilidade exata dessas horas, mas sim na forma como estava sendo empregado o tempo extraclasse que existia durante a jornada do professor. Dito de outra maneira, o grupo que já conhecia todos os “problemas legais” relacionados à implementação da nova jornada e

estava apreensivo com a função e aproveitamento das horas extraclasse que começavam a surgir dentro do tempo da instituição.

Nesse sentido, a preocupação das professoras é semelhante ao receio de Andy Hargreaves com os “movimentos para aumentar o tempo não letivo” (1996, p.138, tradução nossa). Hargreaves menciona a necessidade de atenção dos professores e principalmente, a atenção de seus representantes, aqueles que identifiquei como porta-vozes docentes, para que não assinem um “tratado de Fausto”, no qual “para conseguir uma enorme riqueza de tempo extra” (1996, p.138, tradução nossa) vendam sua capacidade de decidir sobre o uso e controle desse tempo tão necessário ao cotidiano da profissão.

Por isso, não me surpreende que ao levantar a questão desse 1/3 de carga horária sem alunos, as docentes se mostrem mais preocupadas com as formas de emprego desse tempo que focadas na sua devida efetivação. Aqui começamos a transitar para um campo que diz respeito à profissionalização, entendida como o direito a decidir sobre suas práticas (com e sem alunos) e sobre os rumos que toma a continuidade de sua formação.

Clara, Rosa, Bárbara e Cristina expressam ao mesmo tempo a **carência de tempo para os docentes** e a **carência de um tempo dos docentes**, possibilidades que vêm sendo negadas junto com “a terra prometida da autoridade e da autonomia profissional que foi outrora desfrutada, em alguns aspectos cruciais, pelos docentes em outros países” (Hypolito,2004 citado por Ball et al, 2013, p.28).

O HTPC tomado por recados administrativos e a “coisa de porta” são práticas que ressonam bastante em minha memória docente. No caso do primeiro, nunca fui consciente de que o “tempo dos recados” realmente poderia ser usado em um trabalho coletivo, já que o coletivo que conheci se reservava ao pote de açúcar que compartilhávamos no momento do café e os olhares que juntos, fitavam a lousa com a pauta da reunião. No segundo caso, da “coisa de porta”

---

**O HTPC sempre foi para dar recado, sempre foi para o administrativo e isso sempre me corroe. Deveria ser para discutirmos, né? A troca é muito importante. Trabalho em equipe? É algo que não temos. É sempre uma coisa de porta.**



---

**Evocação 4 - A colonização dos tempos docentes desemboca em uma formação que acontece em tempos efêmero. Entre os relatos de Rosa e Cristina a formação emerge como uma coisa de porta.**

Evocação 4 - A colonização dos tempos docentes desemboca em uma formação que acontece em tempos efêmero. Entre os relatos de Rosa e Cristina a formação emerge como uma coisa de porta. necessidade de discutir os níveis de escrita que encontrava nas sondagens. Todos esses momentos de troca foram importantes, creio que esse tipo de aprendizagem que ocorre, na maioria de vezes, à margem é uma maneira de “dar a volta” nos marcos de tempo monocráticos (Hall, 1984 citado por Hargreaves, 1996) que nos negam possibilidade de interação.

A formação de porta é somente uma das táticas que constituem a docência que se faz nas bordas da profissão. Basta um instante que não esteja ocupado pelas tarefas encarregadas aos docentes para que esse momento se transforme em uma tática, pois como afirma Certeau “*la tática depende del tempo*” e está sempre atenta para “*coger al vuelo` las posibilidades de provecho*”

citada por Rosa, penso que apesar das estruturas físicas e organizacionais que dificultam essas práticas, as coisas de porta podem ser entendidas como oportunidades únicas de troca, relação entre as docentes, e por que não dizer instante de formação?

Esse trabalho em equipe que não encontra espaço para ser reconhecido como atividade extraclasse, pode ser visto como uma tática de formação continuada. São incontáveis as vezes em que girei minha cabeça para a porta da sala e dei de cara com minha companheira da classe ao lado, perguntando alguma coisa ou compartilhando uma impressão, ou então, nos dias em que batia à janela de colegas para mostrar algum trabalho concluído.

Recordo que no ano em que decidi trasladar-me da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, minhas visitas às portas de duas professoras foram constantes, era meu primeiro como alfabetizadora e sentia a

(Certeau, 2000, p. L). O tempo que surge ou que se faz surgir com “pequenos arranjos ilícitos”, possibilita uma formação alternativa. Nessa tática, as professoras ocupam os não lugares, os “espaços de tempo disponíveis no entre”, um tempo entre as salas de aula, entre os corredores que levam à diretoria, entre as filas de entrada dos alunos e entre diversas outras estruturas que conformam o cotidiano da profissão.

Mesmo convivendo com a precariedade de tempo, encontram instantes para a troca de micro diálogos formativos que dão origem a um saber que acontece depois dos limites desenhados por aqueles que criam os conhecimentos válidos nos “circuitos reservados de saber” (Foucault, 1979). Não nego que os conhecimentos que circulam nos congressos para docentes, que saem da boca dos especialistas nos seminários, ou aquele que se ensina nas instituições que oferecem formação oficial, são coisas importantes, mas os conhecimentos que se aprendem nas coisas que acontecem nas portas das salas de aula também são, e merecem desfrutar de tempo para suceder.

## 7. Primeiro conceito-fragmento: A normalização do precário

O primeiro conceito/fragmento que surge do trânsito entre análises semióticas, evidências, e epifanias revividas é a concepção de normalização do precário. Ainda que as palavras utilizadas na constituição do conceito, somente se aproximem na conclusão do apartado, penso que a carga de sentido carregada pela união desses significantes emerge e vai ganhando força no curso do itinerário.

Apontar os docentes como maiores responsáveis das faltas médicas em lugar de promover mudanças nos fatores que ocasionam essas faltas, é uma maneira de normalizar o precário. Instituir leis como a meia entrada sem praticar ao menos os salários e as porcentagens de reajustes previstas a partir de 2008, normaliza o precário. Reconhecer retoricamente a importância da profissão docente, mas negar aos professores e professoras o tempo que necessitam para planejar, articular e aprender em companhia entre a policromia do seu cotidiano, normaliza o precário. Igualmente, a divulgação e reprodução de estudos nos quais os professores latino-americanos aparecem como categoria que não está mal remunerada em relação as horas oficialmente trabalhadas (Liang,2003) contribui para normalizar o precário.

Enfim, normalizar o precário é fazer do mal-estar docente uma condição perdurável e naturalizada por meio de estratégias que mostram a ausência de diferentes tipos de respaldo como desafios a serem superados pelo profissionalismo docente a nível individual, e não a nível estrutural, institucional e governamental. Sobretudo, normalizar o precário é fazer da precariedade uma via para conservar as coisas como estão. Como bem observa Judith Butler, citada por Lorey “*el discurso de la «precariedad» consolida el poder de aquellos que lo usan tanto para prometer su reducción como para amenazar con su prolongación*” (2016, p.14). O precário como situação normalizada é instrumento de manutenção de poder dos porta-vozes docentes, que usam de argumentos paliativos para justificar a ausência de ações.

## 7.1. A precarização como fenômeno mundial e como parte naturalizada da docência

A partir de uma perspectiva pós-colonialista, Isabell Lorey reconhece a precarização como um fenômeno mundial, o precário não é nenhuma exceção, senão, constitui uma maneira de governo bastante disseminada. A autora segue a Maurício Lazzarato para dizer que a precarização consiste em uma arte de governar com o “máximo de precarización” possível, mantendo o mínimo de segurança, ou no caso docente, mantendo o mínimo de condições para o trabalho, fazendo com que “esse mínimo no caiga por debajo de esse umbral” (2016, p.75). Lorey completa observando que “la precarización es una técnica de manejo del mínimo en el umbral de la vulnerabilidad social que es apenas tolerable” (2016, p.76).

Ainda que a autora faça referência a um contexto social mais amplo, sua análise colabora para minha compreensão do precário como parte normalizada da profissão docente. Na proposta de Lorey, a precarização evolui para uma normalização vista como fórmula de um governo majoritariamente neoliberal. De aí, que o precário entendido inicialmente como carência e desamparo ganhe complexidade, podendo ser entendido a partir de três dimensões que se coadunam para constituir o conceito. O precário toma conta desses âmbitos de forma concomitante e influi nos atores humanos e não humanos.

Toda vez que el dominio en las sociedades postfordistas ya no se legitima a partir de la seguridad (social), sino que asistimos a un gobierno basado en la inseguridad, lo precario y lo inmune, la inseguridad y la protección se colocan cada vez menos en una relación de contraposición y más en una relación de graduación, en el ámbito de un umbral regulado de lo que es (aún) gobernable. Un fundamento decisivo de esta evolución es que la precarización en el neoliberalismo se encuentra en un proceso de normalización que hace posible gobernar mediante la inseguridad. En el neoliberalismo, la precarización se ve, por así decirlo, democratizada. Al objeto de desarrollar ulteriormente estas tesis, distingo tres dimensiones de lo precario: la condición precaria, la precariedad y la precarización como gubernamentalidad. (Lorey, 2016, p.26-27)

Tudo isso transportado aos discursos que nos ensinam a ser docentes desvela práticas cotidianas que fazem do precário uma situação banal. Em primeiro lugar, a condição precária como “dimension socio-ontológica de la vida y de los cuerpos” (Butler citada por Lorey, 2016, p.27) se encarna no interior da docência e nos contextos onde essa docência acontece, sentir-se muito pouquinho e aceitar que outros falem da docência que exercemos é um exemplo dessa condição. Em segundo lugar, a precariedade entendida "como una categoría ordenadora que designa los

efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada” (Lorey,2016, p.27) aparece de forma bastante clara nas repetidas apelações dos governos municipais para não cumprir com 1/3 da carga horária sem alunos, mantendo parte do trabalho docente na invisibilidade. E por último, as práticas receitadas aos docentes, em forma de medicamento, traduzem uma forma de intervir no “governo de si” (Revel, 2009, p.74). A ingestão diária dos remédios receitados conduz a “*una formación del sí dócil, una autodeterminación acomodada que resulta extraordinariamente gobernable*” (Lorey,2016, p.29).

## 7.2. O silencio docente frente a normalização do precário

Os discursos analisados constroem posições de docência aparentemente opostas em sua natureza, mas que levam a mesma situação de normalização. Observemos agora como essas perspectivas focadas na figura docente, conduzem a uma normalização do precário como contexto da profissão docente no Brasil.

Por um lado, os docentes como culpados das mazelas educativas sentam-se no banco dos réus, no lugar dos indivíduos que carecem de crédito social e somente com a ajuda dos advogados que gozam de prestígio e reconhecimento podem eximir-se da culpa que lhes é atribuída. Nessa situação, interessa mais provar a inocência dos professores que identificar e alterar as ocasiões que fazem da docência ré. Por outro lado, representados como vítimas, ocupam o lugar da “pessoa” que sofre o dano. Os advogados de defesa litigam para provar a qualidade de vítima dos docentes perante a sociedade, colocando em segundo plano a discussão sobre os cenários educativos, poupando-os assim de uma revisão.

Ambos os juízos conduzem à aceitação de um magistério carente de voz, naturalizam a condição de um grupo que precisa ser representado por entes com maior grau de reconhecimento social. Uma conjuntura que pode ser melhor resumida com a reinterpretação das palavras de Cristina: Normalizamos uma docência destituída de autoridade para falar sobre si mesma e conseqüentemente, destituída de poder para falar com propriedade sobre aquilo que faz.

Além disso, quando as condições iniciais do mal-estar passam a ser dissimuladas através do protagonismo das teses de culpabilização e vitimização docente (Diniz-Pereira, 2010), as

deficiências de um contexto que deixa a desejar, em termos de condições favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem, passam a ser aceitáveis até um limite que não coloque a ordem dos sistemas de ensino em perigo.

### 7.3. A precariedade no cotidiano escolar

Se a “precarização do trabalho docente, no ensino básico no Brasil, não é um fenômeno recente” (Garcia e Anadon, 2009, p.67), tão pouco será recente o processo de normalização do precário em todas suas dimensões. Conforme observado, o precário normalizado vai se instalando nos discursos sobre a docência, produzindo desdobramentos que afetam o cotidiano do professor. Judith Butler me ajuda a entender o precário como padronização subjacente à docência pública, quando diz que *“las normas pueden o no ser explícitas, y cuando operan como el principio normalizador en la práctica social es común que permanezcan implícitas, difíciles de leer y discernibles de una manera más clara y dramática en los efectos que producen”* (2006, p.69).

A carência material, a ausência de um respaldo efetivo dos setores administrativos e um baixo reconhecimento social das especificidades de uma docência, que engloba muito mais que o tempo de contato com o alunado, são alguns dos âmbitos afetados por esse precário transformado em norma implícita. Estamos diante de um precário que não aparece documentado nas leis e regras oficiais que regem a docência, mas que embebe os espaços e tempos escolares influenciando as maneiras de ver e viver a profissão de professor.

Apesar do precário normalizado constituir uma instância difícil de ser “lida”, as relações estabelecidas entre as *marcas* e *huellas* discursivas me permitem percebê-lo perpassando as práticas sociais analisadas e resultando em parte do cenário habitual. Por isso, entendo a normalização do precário como um elemento que passa a fazer parte do contexto sociopedagógico, fornecendo as tramas nas quais enlaçamos nossas histórias magisteriais. Se a semiose social pode ser entendida como uma imensa rede composta pelos sentidos entrelaçados, creio que a metáfora do tecido se aplica perfeitamente à forma como o precário se instala nas instâncias relacionadas à docência como profissão.



## Primer concepto-fragmento: Normalización de lo precario

El primer concepto/fragmento derivado del tránsito entre los análisis semióticos, las evidencias y las epifanías, es la comprensión de la normalización de lo precario. Aunque las dos palabras utilizadas en la constitución del concepto sólo sean vistas juntas en este momento, la carga de sentido en cada una de ellas y en su unión, emerge y va ganando fuerza mientras los discursos que marcan las imágenes son problematizados.

Apuntar a los docentes como los mayores responsables por las bajas laborales, en vez de promover cambios en los factores que ocasionan esas bajas, es una manera de normalizar lo precario. Establecer leyes como la ley de la “media entrada” sin que al menos se reajusten los salarios y los porcentajes previstos en la ley reguladora del sueldo mínimo de los maestros, también es normalizar lo precario. Reconocer retóricamente la importancia de la profesión docente, pero, a la vez, negarle a los maestros y maestras el tiempo que necesitan para planear, articular y aprender en compañía entre la policromía de su vida cotidiana, normaliza lo precario. Asimismo, el hecho de reproducir y destacar a través de los medios de comunicación algunos estudios que establecen que los maestros latinoamericanos están en una categoría que no se considera dentro de los “mal pagados” en relación con las horas oficialmente trabajadas (Liang, 2003), contribuye a normalizar lo precario y hacer de esto un tema socialmente aceptado.

En resumen, normalizar lo precario es hacer del malestar docente una condición duradera, perdurable y naturalizada a través de estrategias que muestran la ausencia de apoyo de diferentes tipos, como retos a ser superados por el profesionalismo de los docentes. Dentro de este panorama, los problemas estructurales de las instituciones gubernamentales pueden ser solucionados gracias a la voluntad individual de los maestros y maestras. Sobre todo, normalizar lo precario, es hacer de la precariedad una vía para conservar las cosas tal como están.

En este sentido, Judith Butler observa que “el discurso de la «precariedad» consolida el poder de aquellos que lo usan, tanto para prometer su reducción como para amenazar con su prolongación” (citada en Lorey, 2016, p.14). Hay huellas de ese discurso en los análisis y en las voces de las maestras que cuestionan a los beneficiarios con su existencia. Lo precario como

situación normalizada es un instrumento que perpetúa el poder de los portavoces docentes que usan argumentos paliativos para justificar la ausencia de acciones efectivas.

## La precarización como fenómeno mundial y como parte naturalizada de la docencia

Desde una perspectiva post-colonialista, Isabell Lorey reconoce la precarización como un fenómeno mundial; lo precario no es ninguna excepción, sino que constituye un modo de gobernabilidad bastante extendida. La autora sigue a Mauricio Lazzarato, para decir que la precariedad se compone de un arte de gobernar con la "máxima precarización" posible manteniendo el mínimo de infraestructura y servicios sociales sin hacer que "ese mínimo decaiga por debajo de un umbral" (2016, p.75). Eso traducido al caso de los docentes, es lo mismo que garantizar la existencia de instituciones escolares sin atender a la creación y, por supuesto, al mantenimiento de buenas condiciones de trabajo e infraestructurales. Lorey completa el pensamiento de Lazzarato observando que "la precarización es una técnica de manejo de lo mínimo en el umbral de la vulnerabilidad social que es sólo tolerable" (2016, p.76).

Aunque en su análisis Lorey haga referencia a un contexto social más amplio, su mirada colabora en mi comprensión sobre la normalización de lo precario como parte de la enseñanza. En la propuesta de Lorey, la precarización evoluciona hacia una normalización entendida como una fórmula de los gobiernos mayoritariamente neoliberales. De ahí que lo precario, entendido inicialmente como una carencia y desamparo, gane complejidad. Para Lorey hay tres dimensiones que se coadunan para constituir el concepto; lo precario toma en cuenta esos ámbitos, influyendo en los actores humanos y no humanos.

Cada vez que el dominio en las sociedades postfordistas ya no se legitima a partir de la seguridad (social), sino que asistimos a un gobierno basado en la inseguridad, lo precario y lo inmune, la inseguridad y la protección se colocan cada vez menos en una relación de contraposición y más en una relación de graduación en el ámbito de un umbral regulado de lo que es (aún) gobernable. Un fundamento decisivo de esta evolución es que la precarización en el neoliberalismo se encuentra en un proceso de normalización que hace posible gobernar mediante la inseguridad. En el neoliberalismo, la precarización se ve, por así decirlo, democratizada. Con el objeto de desarrollar ulteriormente estas tesis, distingo tres dimensiones de lo precario: la condición precaria, la precariedad y la precarización como gubernamentalidad. (Lorey, 2016, p. 26-27)

Todo esto trasladado a los discursos que nos enseñan a ser docentes, desvela prácticas cotidianas que hacen de lo precario una situación banal. En primer lugar, la condición precaria como

"dimensión socio-ontológica de la vida y de los cuerpos" (Butler citada en Lorey, 2016, p.27), se encarna en el interior de la docencia y en los contextos donde esa docencia sucede; sentirse muy poca cosa como maestra, es un ejemplo de esa condición. En segundo lugar, la precariedad entendida "como una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada" (Lorey, 2016, p.27), aparece de manera bastante clara en la insistencia de los gobiernos provinciales por mantener invisibilizado parte del trabajo docente. Por último, las prácticas prescritas en forma de fármacos se traducen en una manera de intervenir en el "gobierno de sí" (Revel, 2009,p.74). La ingesta diaria de medicamentos recetados conduce a "una formación del sí dócil, una autodeterminación acomodada que resulta extraordinariamente gobernable" (Lorey, 2016, p.29).

## **El silencio docente frente a la normalización de lo precario**

Los discursos analizados construyen posiciones de docencia aparentemente opuestas en su naturaleza, pero que llevan la misma situación de normalización. Observemos ahora cómo estas perspectivas enfocadas en la figura docente conducen a una normalización de lo precario, como parte del contexto que enmarca la profesión docente en Brasil.

Por un lado, tenemos a los docentes como culpables de las heridas educativas sentados en el banquillo de los acusados, un lugar reservado para los individuos que carecen de crédito social. Es sólo a través de la ayuda de abogados que logran gozar de algo de prestigio y reconocimiento, al conseguir eximirse de la culpa que se les atribuye. En esta situación, interesa más probar la inocencia de los profesores que identificar y alterar las circunstancias que hacen de los docentes reos. Por otro lado, tenemos a los docentes representados como víctimas, ocupando el lugar de la "persona" que sufre el daño. En esta situación, los abogados de defensa litigan para probar la calidad de víctima de los docentes frente a la sociedad, derivando a un segundo plano la discusión sobre los escenarios educativos y evitando así una profunda revisión.

Ambos juicios conducen a la aceptación de un magisterio carente de voz y naturalizan la condición de un grupo que necesita ser representado con un mayor grado de reconocimiento social. Hablo de una coyuntura que puede ser resumida de mejor manera a través de las palabras

de una de las colaboradoras, Cristina, quien compartió en el grupo lo siguiente: *Normalizamos una docencia destituida de autoridad para hablar sobre sí misma y, consecuentemente, destituida de poder para hablar con propiedad sobre lo que se hace.*

Además, cuando las condiciones iniciales del malestar pasan a ser disimuladas a través del protagonismo de las tesis de culpabilidad y victimización docente (Diniz-Pereira, 2010), las deficiencias de un contexto que deja bastante que desear, en términos de condiciones favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pasan a ser aceptables hasta un punto que no amenace el orden de los sistemas de enseñanza.

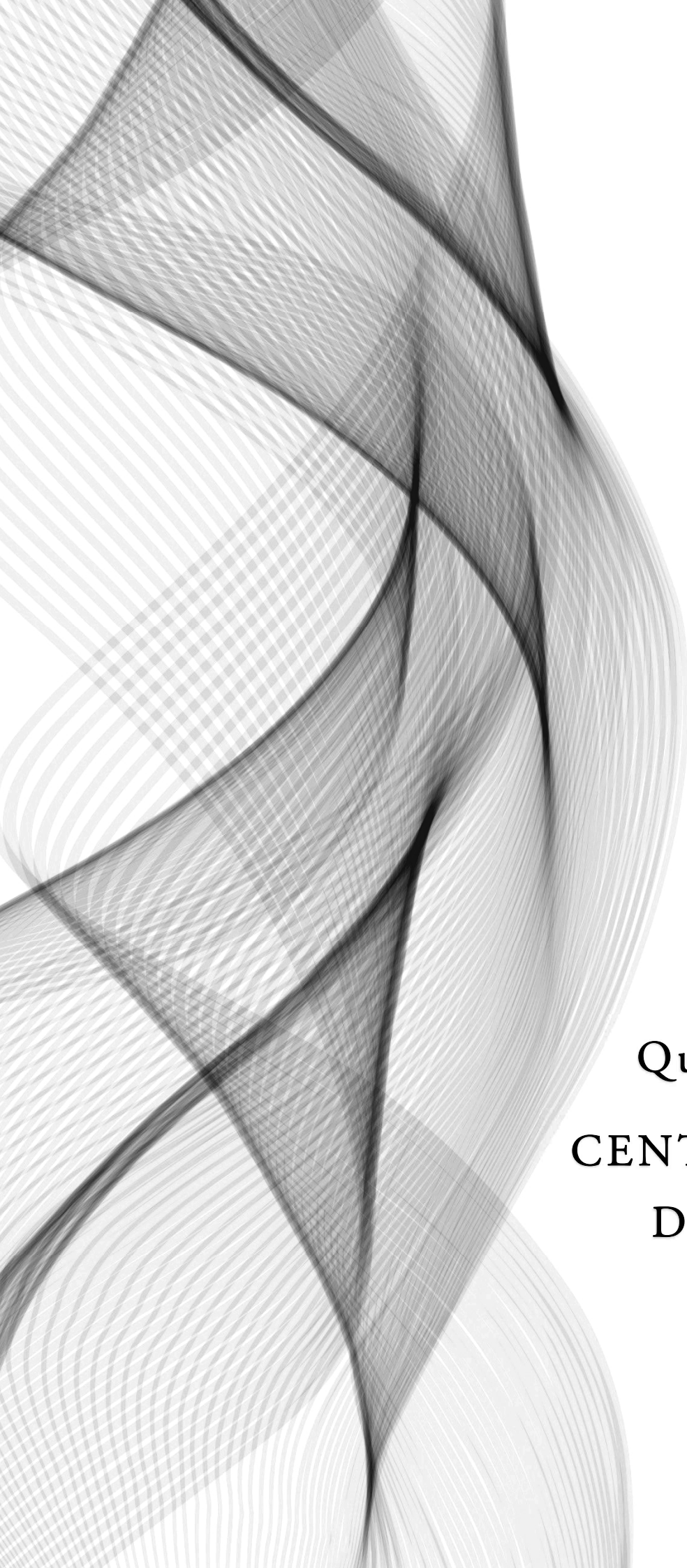
## La precariedad en lo cotidiano

Si la “precarização do trabalho docente, no ensino básico no Brasil, não é um fenômeno recente” (Garcia y Anardon, 2009, p.67), tampoco es reciente el proceso de normalización de lo precario en todas sus dimensiones. Según lo observado, lo precario como fenómeno normalizado se va instalando en los discursos sobre la docencia, produciendo desdoblamientos que afectan el cotidiano del profesor. Judith Butler me ayuda a entender lo precario como estandarización subyacente en la docencia pública, cuando dice que “las normas pueden o no ser explícitas, y cuando operan como el principio normalizador en la práctica social es común que permanezcan implícitas, difíciles de leer y discernibles de una manera más clara y dramática en los efectos que producen” (2006, p.69).

La carencia material, la ausencia de un respaldo efectivo de los sectores administrativos y un bajo reconocimiento social de las especificidades de la docencia -que engloban mucho más que el tiempo que se está con el alumnado-, son algunos de los ámbitos afectados por lo precario transformado en norma implícita. Estamos ante una precariedad que no aparece documentada en las leyes y reglas oficiales que rigen la docencia, sino que circula por los espacios y los tiempos escolares. Aunque lo precario como fenómeno normalizado constituya una instancia difícil de ser “leída”, las relaciones establecidas entre las marcas y huellas discursivas me permiten percibirlo entre las prácticas sociales analizadas que hacen parte del escenario docente habitual.

Por esto entiendo la normalización de lo precario como un elemento que pasa a formar parte del contexto socio pedagógico, proporcionando las tramas donde enlazamos nuestras historias magisteriales. Si la semiosis social puede ser entendida como una inmensa red compuesta por sentidos entrelazados, creo que la metáfora del tejido se aplica perfectamente a la forma como lo precario se instala y va impregnando las representaciones de la profesión





Quarta Parte  
**CENTRALIDADE  
DOCENTE**





## 1. Centralidade docente: Ecos da docência como núcleo discursivo

Depois de transitar entre os discursos imbricados no mal-estar e conhecer a precariedade normalizada como parte do cotidiano escolar, convido o leitor a seguir explorando os sentidos que atravessam o ser docente, observando o protagonismo atribuído à figura do professor, a partir dos novos discursos educacionais. Esse novo protagonismo tem um certo sabor de passado, pois seus primeiros vestígios remontam aos discursos que circularam em meados do século XIX, os quais tiveram seu ponto de início na França. Naquele momento, a ideia do “professor que faz a escola” (Larsen, 2010, p. 211), defendida pelo ministro de educação francês, François Guizot, acabou sendo repetida como “um mantra da reforma em numerosos países e colônias no processo de construção do sistema educativo, [...] a melhor vacina contra uma má escola era uma professora qualificada e dedicada” (Larsen, 2010, p.211, tradução nossa).

Segundo Marianne Larsen (2010), autora de uma pertinente análise histórico-crítica do conceito de centralidade docente, a passagem de uma educação para poucos à criação da educação de massas converteu o professor do século XIX “em um objeto de considerável atenção e escrutínio de uma variedade de políticos, reformistas e escritores populares” (p. 210, tradução nossa). Nesse período, países europeus, norte-americanos e pertencentes ao continente oceânico, passaram a entoar “um discurso surpreendentemente similar sobre o papel [central] do professor” (Larsen, 2010, p.210, tradução nossa).

Passados quase dois séculos, podemos entender que a retomada da centralidade docente, nos dias de hoje, guarda pontos de contato com esse período de expansão do ensino, como bem observa Larsen, “similar ao discurso do século XIX, a qualidade dos professores se considera chave para o êxito da reforma escolar” (2010. p.225, tradução nossa). A partir dessa perspectiva, a centralidade docente passa a fazer parte de um importante dispositivo discursivo que coloca em andamento as novas reformas educativas nos países latino-americanos, auspiciadas a partir dos fóruns mundiais de educação, realizados em 1990 e 2000.<sup>70</sup>

No caso específico do contexto latino-americano e caribenho, a sucursal da Unesco publicou em 2005 um expressivo monográfico sobre a situação docente nos países da região. Intitulado *Protagonismo docente en el cambio educativo*, o dito volume esteve dedicado aos professores, vistos como cerne do segundo foco estratégico do PRELAC<sup>71</sup>. A frase “¡Sin docentes los cambios educativos no son posibles!” dava início ao primeiro artigo publicado na revista e mostra o protagonismo docente como “una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas” realizadas nos anos noventa (Robalino, 2005, p.7).

Se nas reformas dos anos noventa, os professores voltaram a ser percebidos como um grupo pertinente aos discursos educativos, será a partir de 2000, ano que condensa a divulgação do compromisso EPT<sup>72</sup> e a propagação dos primeiros dados da avaliação PISA (Schleicher, 2006), que os mestres passarão a ser vistos realmente como peça fulcral para os novos arranjos educacionais. “La docencia pasó a estar en el centro” dos discursos que almejavam um salto de qualidade na educação, uma situação que intensificou “la presión por los resultados, a la vez que aumentaba la complejidad social y cultural de las aulas” (Rivas, p.121, 2015), tanto em países europeus, quanto em regiões das Américas do Norte, do Sul e América Central.

---

<sup>70</sup> Em 1990 ocorreu na cidade de Jomtien, Tailândia a conferencia geral da UNESCO que reuniu delegados de 150 países e representantes de 155 organizações para discutir os rumos da educação mundial no século XXI. A Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada pelos participantes do evento, constituiu-se carta de navegação para a educação mundial no próximo decênio.

Em 2000, a cúpula de educação da UNESCO voltou a reunir-se na cidade de Dakar, Senegal. Nessa oportunidade acudiram representantes de 164 países e precedeu-se a realização de uma espécie de inventário das mudanças que haviam ocorrido nos últimos anos e da situação que ainda estavam pendentes de mudar. Por conseguinte, o novo documento originado nesse encontro, o Marco de Ação do Educação Para Todos ou simplesmente, compromisso EPT estabeleceu-se como indicador das reformas que deveriam ocorrer nos próximos 15 anos (2000-2015).

Indubitavelmente, assim como a declaração de Jomtien, o marco de Dakar influi na formação e trabalho docente uma vez que os professores, principalmente nessa versão do documento, passaram a estar verdadeiramente no centro dos discursos sociopolíticos.

Devo acrescentar que o último fórum mundial educação realizado em 2015, deu origem a Declaração de Incheon – Educação 2030, intitulada Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. A partir de um rápido exame dessa declaração pude perceber como a onda da centralidade docente começa a dissipar-se dando lugar as temáticas de inclusão e equidade. Em relação à docência, a Declaração de Incheon “que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz”. (Preambulo, item 9, p.2)

<sup>71</sup> Trata-se de um projeto impulsionado pela Unesco que visa zelar pelo alcance a nível regional das metas acordadas no compromisso Educação Para Todos (Dakar,2000). O PRELAC, vigente até novembro de 2017, foi ratificado por 34 países latino americanos e caribenhos – incluindo o Brasil, na cidade de Havana em 2002. O projeto está constituído de cinco focos: 1. Conteúdos e práticas; 2. Docentes; 3. Cultura das escolas;4. Gestão e flexibilização dos sistemas educativos; e 5. Responsabilidade social pela educação. Se quisermos conhecer detalhadamente o projeto e seu contexto podemos visitar as páginas web da UNESCO; em especial o número 0 da revista PRELAC. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf> Acesso em 30/05/2017

<sup>72</sup> Ver Marco de Ação do Educação Para Todos, nota nº30, UNESCO.

Fazer “realidad una educación de calidad para todos y todas” (OREALC/ UNESCO, 2007), proporcionar a “equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007) ou promover a “melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil” (Estatuto Social, TPE, Art.4, Cap. II, 2013) passam a ser objetivos perseguidos pela retórica de diferentes entes. Seja como for, um dos âmbitos em que a centralidade docente produzirá seus efeitos mais significativos será na formação do professor. A finais do século XX Antonio Nóvoa já nos falava dos ecos de um contexto que reconhecia os professores como terra fértil a ser cultivada para atingir os estândaes de qualidade estipulados.

Nos últimos anos, os especialistas internacionais têm estado particularmente ativos no aconselhamento e consultoria na área da educação. As grandes organizações (Unesco, OCDE, União Europeia etc.) parecem ter redescoberto as análises prospectivas, anunciando nos seus documentos a “sociedade educativa”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade que aprende” ou a “sociedade cognitiva” do próximo século. É nestes textos que se cunha o conceito de centralidade dos professores. [...] Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um **“mercado da formação”**, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais. (Nóvoa,1999, p.14)

Posteriormente, esse mercado da formação docente citado por Nóvoa, aparecerá como conceito-chave no texto das brasileiras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti. Aproximadamente duas décadas depois, elas retomam a noção para falar do “mercado de formação docente” (Rebello de Souza e Sarti, 2014) que se conformou no Brasil, a partir da concepção dos professores como núcleo central das reformas.

Um dos desdobramentos mais nítidos do discurso da centralidade docente, aparece no clamor pela formação de professores que deveria ser realizada em nível superior. Em resumo, essa nova formação exigiu uma enorme movimentação de diferentes atores os quais, por sua vez, começaram a disputar o direito de estabelecer as regras que governariam o novo mercado de formação dos professores, nos primeiros anos da educação básica. No decorrer deste capítulo, observaremos como o chamado ao protagonismo docente no Brasil se traduz na lógica dos olhares que priorizam as reformas na figura do professor.

Como bem observa Demerval Saviani, pedagogo brasileiro idealizador da pedagogia histórico-crítica, “na discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade” (Saviani, 2011, p.08). Em meio a um precário normalizado como contexto da educação pública, a via encontrada para conduzir ao ideal da qualidade almejada considera, primeiramente, olhar para o docente e sua formação para depois cogitar interagir com outros fatores implicados.

Em um campo marcado por enfrentamentos entre grupos, que buscam definir os contornos da formação inicial e continuada, o chamado ao protagonismo docente funciona como munição para a defesa dos modelos de docência que são considerados mais adequados. Além das polêmicas que envolvem a formação inicial dos professores, o âmbito da formação ao longo da carreira também ganha proeminência e passa a ser tema recorrente nas propostas de melhoria da qualidade na educação. Tudo isso se vê refletido no aumento de artigos acadêmicos, os quais advogam por mudanças na formação docente e no incremento de reportagens que abordarão a temática nas revistas pedagógicas estudadas.

### **1.1. Os professores e sua formação como centro dos relatos nas revistas pedagógicas**

Se a formação desempenha um papel crucial na construção da identidade docente (Schepens, Aelterman e Vlerick, 2009; Flores, 2015), examinar a formação inscrita e plasmada nas revistas pode contribuir para compreender como o chamado ao protagonismo influi nessa faceta da identidade do professor. Assim, as análises e interpretações que fazem parte deste capítulo buscarão entender como essa centralidade constitui discursos que participam das percepções que os professores têm de si mesmos, dos indivíduos que assumem o papel de formadores e dos ambientes nos quais acontecem as práticas de formação. Evidentemente, não parto da intenção de chegar a explicações generalizadoras sobre essa parte do tecido social que envolve a docência, mas penso que conhecer parte desse ensamblado discursivo, através das imagens veiculadas nas revistas pedagógicas, nos ajudará a iluminar aspectos da centralidade docente que estão costurados às concepções, construídas em torno da profissão.

No momento em que distingo a formação dos professores como objeto recorrente nos discursos das revistas pedagógicas, passo a observar as abordagens dadas ao tema com mais atenção. Além de atentar para o tipo de formação revisitada com mais frequência, vou examinando os recursos visuais empregados na produção dos sentidos observados. Essa primeira aproximação, consciente dos discursos materializados nas revistas, aparecerá refletida naquilo que tradicionalmente chamamos amostra no campo da pesquisa acadêmica. Como resultado, a amostra sobre a qual decidi trabalhar está composta de duas imagens que se encaixariam na categoria da formação ao longo da carreira docente.

A seleção desses fragmentos, que nos aproximam dos ecos da centralidade no campo da formação continuada, segue a mesma lógica representacional e interpretativa (Charaudeau, 2011) adotada no capítulo anterior. Assim, o par de imagens escolhido para análise (fig. 19) está composto por uma fotografia que aparece no interior da revista Nova Escola, em setembro de 2008, e por uma capa da revista Pátio Educação Infantil, veiculada entre abril e junho de 2012.



Figura 19 - Formação Continuada - À direita fotografia da revista Nova Escola, à esquerda imagem reproduzida na capa da revista Pátio Educação Infantil.

## 1.2. Algumas palavras sobre formação docente

A princípios do ano 2000, Denise Vaillant e Carlos Marcelo García, reconhecidos pesquisadores do âmbito das políticas docentes, formaram uma parceria para explorar a formação do formador de professores. Esses autores, que até então focavam seus estudos na figura do professor, decidiram abordar a formação daqueles que ensinam a docência em suas mais diferentes modalidades. Na publicação, fruto da pesquisa realizada, Vaillant e García reconheceram a formação de formadores como terreno até então pouco explorado e destacaram, entre outras coisas, sua proximidade com o campo da formação de adultos. Naquele momento, os autores dedicaram uma importante parte do seu trabalho revisitando os estudos teóricos sobre a formação de adultos para entender a formação dos formadores e, com base nos escritos de Bhola (1989), destacaram a existência de diferenças entre os conceitos de educação e formação. Por isso, Vaillant e García compreendem a formação a partir das teorias sobre aprendizagem na maturidade, vista como “*un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular*” (2001, p.15).

Mais recentemente, no livro intitulado *El ABC y D de la formación docente*, a dupla volta a fazer uso da revisão realizada para observar que as teorias sobre a formação de adultos aparecem refletidas nos desenhos das práticas de formação do professor. Nessa nova oportunidade, os autores salientam três pontos a serem observados por aqueles que pretendem explorar o universo da formação: 1. A formação não pode ser diluída dentro de outras noções como “educación, enseñanza, entrenamiento”; 2. Leva consigo uma dimensão pessoal que não pode ser ignorada “frente a otras concepciones eminentemente técnicas”; e 3. A formação “se vincula com la capacidad así como la voluntad” daquele que participa, em outras palavras, a pessoa protagoniza a decisão de formar-se ou não (Vaillant e Garcia, 2015, p.18).

Tudo isso, transportado ao contexto da pesquisa que desenvolvo, serviu-me como uma espécie de preparo para aproximar-me dos discursos constituídos a partir da centralidade docente. As observações de Vaillant e Garcia fizeram com que eu começasse a explorar essa centralidade docente na formação com cautela, partindo da premissa de que nunca há uma formação docente, senão, várias formações dependentes dos contextos nos quais são planejadas e cumpridas.

### 1.3. Metáforas (co) formadoras dos sentidos analisados

No capítulo anterior, depois de realizar uma exploração dos discursos inscritos e plasmados, prossegui o trajeto de pesquisa fazendo uma análise de *comparação e contraste* (Chandler, 1998). Na primeira parte da análise, busquei observar o ideológico discursivo para posteriormente acessar a dimensão do poder, entendida como o lugar metodológico em que as representações provocam modificações no tecido social significativa ou contribuem para a manutenção de seu estado. Entretanto, neste capítulo, diria que não começo estudando o plano do ideológico da centralidade docente, mas parto de seus efeitos no campo da formação para chegar a compreender seus desdobramentos na dimensão do poder.

De todas maneiras, ressaltaria que a análise que faço sempre começa pela materialidade visual, pela imagem como testemunha dos movimentos que os atores realizam, para constituir as regras de existência do objeto de que falam. No caso da centralidade docente, que impregna os discursos sobre a formação, há algumas coincidências nas formas encontradas para representá-la que merecem ser comentadas. Se colocarmos as imagens que serão analisadas lado a lado, perceberemos que estão permeadas por *metáforas* e *metonímias* que agregam sentidos à formação.

Quando fazem uso de metáforas e metonímias, os atores se valem de significados socialmente atribuídos a outros objetos para dar novos sentidos ao professor e sua formação, por isso, nas análises que realizo, também buscarei destacar o emprego desse tipo de recurso para mostrar os sentidos que estão sendo tecidos para significar o professorado. Sobre as metáforas e metonímias, também me parece pertinente compartilhar o entendimento que tenho desses conceitos antes de entrar diretamente nas análises.

Devo dizer que inicialmente me deparei com uma infinidade de material que identificava, explicava e classificava esse tipo de recurso, mas foi das mãos de Carmen Bobes que acabei entendendo que "la metáfora desde el comienzo de sus estudios, fue considerada un tropo, es decir, un 'empleo de las palabras en sentido distinto del que propiamente les corresponde'" (2010, p.10). Tomando a perspectiva dos tropos entendi que as metáforas e metonímias presentes nos discursos que analiso cumprem a mesma função. Ainda que linguisticamente exista

uma diferença importante entre metáfora e metonímia - na qual metonímia guarda algum tipo de relação com o termo que substitui - devo dizer que esses conceitos me interessam por um mesmo motivo: seu poder de adicionar novos sentidos àquilo de que falam.

De antemão, desculpo-me com as correntes linguísticas das quais me distanciei, mas foi no trabalho de George Lakoff e Mark Johnson, sobre as metáforas da vida cotidiana, que encontrei a explicação que necessitava para colocar minhas análises em movimento e entender o poder dessas metáforas na significação do ser docente. Basicamente, os autores ensinam que “La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa em términos de outra” (Lakoff e Johnson, 2012, p.41), é como se tentássemos transferir aquilo que compreendemos de um objeto a outro, incluindo as sensações e percepções.

O pensamento de Lakoff e Johnson acabou funcionando como base para que eu pudesse perceber com clareza aquilo que buscava. De certa forma, esse entendimento me ajudou a identificar e problematizar as *marcas* nos discursos de análise. Por tudo isso, posso dizer que para mim, as metonímias utilizadas na comunicação da vida cotidiana fazem o mesmo trabalho das metáforas. Essas relações que se estabelecem para explicar um mundo em termos de outro (metáfora) ou usam uma pequena parte de um universo para representar seu todo (metonímia) conformam nossas percepções sobre aquilo que explicam.

Os discursos impregnados de sentidos importados de outros contextos fazem com que as metáforas e demais tropos comunicativos “constituyan también una parte indispensable de los estudios de la cultura visual” (Abril, 2013, pp.38-39). Em suma, essas metáforas que impregnam a materialidade das imagens são importantes para mim porque afetam a docência, participam dos sentidos constituídos sobre o professor e sua profissão. Conforme dito anteriormente, procurarei distinguir essas relações no decorrer de cada aproximação realizada. Assim, o leitor poderá acompanhar nas próximas páginas os trajetos analíticos e interpretativos que abordam a formação continuada, que é o primeiro âmbito afetado pela centralidade docente nos discursos mundiais de educação.



## 2. Formação continuada

Na literatura brasileira sobre formação docente, parece ser usual empregar as expressões formação continuada e formação em serviço para referir-se a um sortimento de atividades que podem fazer parte da formação do professorado ao largo da vida. No caso específico dessa pesquisa, prefiro estabelecer uma diferenciação entre essas expressões para chegar a estudar essas práticas de forma particular. Em minha percepção, a nomenclatura formação continuada abarcaria um território mais amplo, seria um termo que remete a uma diversidade de formatos e lugares de formação docente. Além das atividades de formação que ocorrem no interior da escola, estariam incluídas nesse vocábulo ações formativas que ocorrem exteriores ao espaço escolar.

O vocábulo formação continuada seria assim um significante mais dilatado, incluiria a formação em serviço que acontece dentro das instituições escolares onde atuamos como docentes, e uma variedade de outras fórmulas, as quais Bernadete Gatti enumera ao problematizar as pesquisas que abordam a formação do professor. A autora adverte que nos estudos sobre formação continuada,

**ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.** (p.57, 2008, grifos meus)

Portanto, formação continuada seria um vocábulo guarda-chuva mais amplo, um conceito que abarca um campo repleto de atividades a serem esmiuçadas, observando as particularidades de cada uma dessas práticas. Por isso, escolhi fazer uso da noção de “formação continuada em serviço” ou simplesmente “formação em serviço” para referir-me às especificidades das ações que acontecem dentro das escolas. A expressão “em serviço” remete à formação entendida como

parte do trabalho docente, uma formação que está, ou pelo menos deveria estar contemplada dentro do tempo de trabalho remunerado.

## 2.1. Formação continuada em serviço

Insistir no fato de que a docência não é constituída somente pelo tempo de contato com alunos, faz com que a dimensão da formação continuada em serviço desponte como parte importante do cotidiano da profissão docente dentro das escolas. Mesmo com as dificuldades que impedem



**Gestão**  
Formação continuada

**TODOS JUNTOS**  
Márcia Costa (à esq.) abre uma reunião pedagógica com palestra na EMEB Torres de Albuquerque

# A escola que aprende

**Criar um ambiente de troca de experiências entre a equipe docente é o papel dos diretores comprometidos com a qualidade do ensino**

ANDRÉA LICHT [novaescola@atleitor.com.br](mailto:novaescola@atleitor.com.br)

**V**em se consolidando, já há algum tempo, o conceito de que o principal papel do diretor é fazer a gestão da aprendizagem, ou seja, organizar a equipe e a infra-estrutura para garantir que os alunos avancem cada vez mais. Uma das iniciativas mais eficientes nesse sentido é a formação continuada dos professores (leia o quadro na página 94). O constante

processo de aprendizagem, pesquisa, estudo e planejamento é tarefa em parceria com coordenadores pedagógicos para criar um ambiente de formação e de contato com novas idéias (leia mais sobre o papel do diretor no especial Gestão Escolar, de NOVA ESCOLA, já nas bancas).

Como dizia o pedagogo e sociólogo norte-americano John Dewey (1859-1952),

"quando se fala que um professor tem dez anos de experiência, vale se perguntar se ele tem dez anos de experiência ou um ano de experiência repetido dez vezes". Só a reflexão sobre a prática tem caráter formador de fato. "Mesmo as equipes escolares que contam com professores com boa formação teórica e muita prática precisam de reuniões para conhecer e discutir as questões específicas da comunidade onde atuam", destaca a pedagoga Maria Grosbaum, de São Paulo.

Na EMEB Professor Paulo Rezende Torres de Albuquerque, em Bebedouro, a 385 quilômetros de São Paulo, as lições de casa não passavam de tarefas mecânicas. No primeiro trimestre deste ano, lembra a diretora, Márcia Costa, o grupo percebeu que não estavam contemplados desafios de pesquisa, "o que evidenciava as dificuldades do próprio corpo docente com o tema". A solução: palestras com especialistas – seguidas de reuniões em equipe.

Isso só ocorreu porque a escola participa do projeto Ações em Rede, coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o envolvimento da Delegacia

[www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br) SETEMBRO 2008 93

Figura 20- Formação continuada. Revista Nova Escola, edição 215, setembro 2008.

a implementação do 1/3 da carga horária sem alunos, a simples ideia da possibilidade de existência dessas horas - inscrita em um documento de caráter oficial - disparou a preocupação dos atores que poderiam influir no tempo de formação que estaria incluído na jornada. As revistas pedagógicas, entendidas como mediadoras dos discursos sobre formação em serviço, passaram a veicular imagens de atividades formativas que ocorrem durante esse período, dentro e fora das escolas.

A figura 20 retrata uma dessas atividades, e é reproduzida integralmente na página que marca o início de uma reportagem, a qual aborda a formação em serviço nas dependências da instituição escolar. A dita reportagem foi publicada na revista Nova Escola, em setembro de 2008, imagem e texto configuram um artigo de duas páginas destinado aos sujeitos que ocupam cargos de direção dentro das escolas. Seria interessante ter em consideração que a reportagem em questão foi veiculada exatamente dois meses após a entrada em vigor da lei do piso nacional para professores, um documento que previa pela primeira vez a necessidade de 1/3 da jornada reservado para atividades extraclasse.

A imagem usada como ilustração ocupa quase toda a metade superior da página da revista, o titular “A escola que aprende” aparece em destaque logo abaixo da fotografia, esse tipo de distribuição estrutura uma polarização entre o relato visual na parte superior e os discursos inscritos na parte inferior. Se recordamos a teoria do desenho visual de Kress e van Leeuwen, veremos que a forma de situar os elementos na página gera composições que dão sentidos ao que está sendo narrado; “a escola que aprende” inscreve a realidade que se quer construir no relato visual que, por sua vez, ocupa o espaço das coisas idealizadas. Em outras palavras, imagem e titular se relacionam para mostrar que a situação plasmada acima da escritura é o ideal discursivo, um referente do tipo de formação docente almejado para uma escola que aprende.

Evidentemente, a escola em si, como local físico não pode aprender, mas o coletivo de pessoas que estão representadas em seu interior sim - o vocábulo ‘escola’, impresso no título destacado, representa um grupo, ao substituir a palavra professor, agregando sentidos ao discurso carregado no texto. Ainda que o enunciado em questão contenha uma metonímia, um tropo que mantém relação com o termino original por contiguidade, o vocábulo pode ser interpretado como parte de uma metáfora porque faz uma ‘coisa’, nesse caso o professor, ser entendido em termos de

outra (Lakoff e Johnson, 2012), o indivíduo docente passa a estar diluído dentro da escola que configura o espaço institucional. Nesse caso, não falamos de um indivíduo que aprende, mas de um coletivo que se reúne em momentos específicos de formação, criando a representação de uma boa escola.

Poderia dizer que um dos efeitos da operação de permutar o individual pelo coletivo, no discurso da escola que aprende, aparece na disposição da aprendizagem em grupo por cima dos percursos pessoais. Ao priorizar o conjunto como configuração mais adequada para fomentar a aprendizagem docente, preterimos as situações de formação com caráter mais personalizado, ou ainda, caímos na rotina de rejeitar arranjos que não sigam a lógica grupal.

Convém destacar que dentro da interpretação que faço, refiro-me a um tipo de aprendizagem em grupo que estaria bem distante da ideia de “aprender em companhia” (Ventura, 2008), uma perspectiva pensada desde outra lógica de entender o conhecimento e os caminhos que podemos seguir para chegarmos a apropriá-lo. Seja como for, cabe ainda observar que a representação de formação que estudamos carrega marcas significativas dos discursos inspirados nos modelos de formação centrada na equipe pedagógica (Fundação Victor Civita, 2011), configurando um tipo de ensino que inicialmente não estaria centrado na figura daquele que está aprendendo a ser professor. Por isso, se por um lado temos o professor como protagonista dos discursos da melhora educativa, por outro lado, ao examinarmos a fotografia, veremos que no âmbito da formação continuada esse protagonismo estará traduzido no posicionamento do professor como sujeito que aprende em uma equipe conformada ao redor de outras figuras principais.

O grupo de professoras, sentadas ao redor das participantes representadas em pé, constrói uma espécie de semicírculo, fazendo com que as figuras colocadas no centro dessa estrutura desempenhem um papel substancial. Em função dos textos escritos, sabemos que uma delas é a diretora da escola, e a outra, de acordo com a narrativa exposta na reportagem, parece ser uma especialista pedagógica que foi convidada a palestrar. Em todo caso, posso afirmar com segurança a partir desses elementos, que a participante representada ao lado da diretora não é uma docente que trabalha na instituição, logo, inferimos que o professor não é o protagonista em destaque daquilo que ocorre na imagem.

Agora, se decidimos esmiuçar detalhadamente os diferentes sinais que participam na composição espacial, perceberemos um ideal de formação em serviço baseado na equipe sendo validado. Primeiramente, se observamos o texto escrito logo abaixo da figura, notaremos que o ambiente de troca de experiências, anunciado no espaço reservado para o subtítulo da reportagem, precisa ser criado pela figura que recebe mais destaque, é a diretora que cria o contexto propício, agrupando os professores diante da promessa de um intercâmbio no qual ela aparece como personagem central.

Nesse caso, estaríamos diante de um panorama que nos leva a entender que o ambiente de troca idealizado depende de uma autoridade institucional para acontecer. Não devemos perder de vista que o conjunto imagem, titular e subtítulos, confirma essa hipótese, sem diretor comprometido com a qualidade de ensino não há ambiente de troca. Aqui seria importante aclarar que não estou afirmando que as trocas de experiências entre docentes não possam acontecer, somente observo que os discursos plasmados e inscritos, nesse momento, não estão falando dessa possibilidade.

Um outro ponto a ser percebido, diz respeito a distância bem demarcada entre as figuras principais e demais participantes representados. Há um espaço físico considerável entre as docentes sentadas e as personagens situadas no centro, uma situação que contribui para uma ideia de separação hierárquica. Além disso, as mesas entre esses dois grupos podem ser interpretadas como a formação de uma barreira física há uma barreira física, e o grupo que está sentado quase não mantém interações entre si, a grande maioria de participantes sentadas olha fixamente para o centro da composição. Exceto pelas duas professoras situadas no canto direito da imagem - que parecem ser o único par de participantes que mantém uma conversa em situação de igualdade - observamos um monopólio de atenção sendo representado.

Grande parte das mestras têm a visão direcionada para diretora e sua acompanhante, seus olhares são direcionados de baixo para cima, gerando uma série de vetores que apontam em um só sentido, dando uma ideia de unilateralidade. Essa ação, de olhar as participantes centrais de um ângulo inferior a superior, reforça a ideia da constituição de relações unilaterais subordinadas. Inclusive, se pensarmos na essência de organização do grupo, veremos que o relato plasma um processo de classificação em forma de árvore, perfazendo uma estrutura na qual as participantes

sentadas aparecem subordinadas aos elementos centrais. Todas essas observações podem ser constatadas nos apontamentos que faço sobre a figura 21, a fim de clarificar minhas leituras, tomei a liberdade de alterar a imagem que estudamos para facilitar a visualização dos processos semióticos que destaco.

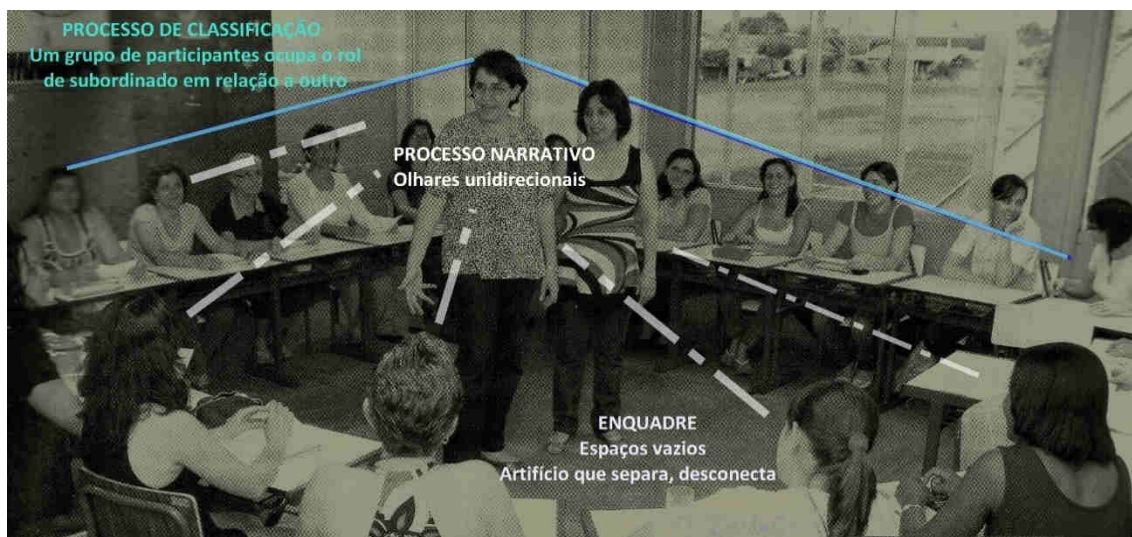


Figura 21 - Os processos semióticos narram as relações estabelecidas entre as participantes representadas na imagem.

Como podemos perceber, o enquadre usado para a fotografia aumenta os espaços vazios entre os grupos e se observamos as duas linhas azuis, veremos que ambas desenharam uma espécie de triângulo, gerando um processo de classificação de caráter hierárquico. A diretora colocada no vértice central do triângulo assume a posição de líder. Além disso, os processos narrativos conformados pelas linhas pontilhadas de cor branca, mostram os olhares que acontecem de baixo para cima, configurando visualmente as relações de comunicação unilaterais.

Assim, a representação visual do ambiente de troca, difere consideravelmente dos sentidos que encontraríamos para uma aprendizagem constituída em grupo, a partir da reflexão como prática social. Os dispositivos de enquadre usados não favorecem a constituição de uma comunidade de aprendizagem, a grande desconexão marcada pelos espaços vazios, não contribuiu para a constituição de um grupo de pessoas que se reúne e se interrelaciona para intercambiar saberes.

### 2.1.1. Sob o signo do formador

Ainda que o texto escrito fale de toda uma escola que aprende, ao esmiuçar a imagem acabamos percebendo a existência de outra visão, fotografia e texto unidos diferem consideravelmente daquilo que comunicariam em solitário, a junção desses elementos constitui uma escola que aprende sob a vigília de uma autoridade central. Ao plasmar uma quantidade superior de olhares destinados a diretora, por parte do grupo de docentes, os processos narrativos (metafunção representacional) mostram quem possui mais autoridade para fazer-se escutar.

Literalmente, a diretora fala enquanto a maioria de professoras está atenta a sua lição, os olhares vistos como vetores mostram que a ação de falar recebe a reação de uma escuta dócil, que só não chega ser hegemônica em razão da dupla de docentes no quadrante superior direito, contrastando com a atitude das outras professoras. Um pequeno ato de insubordinação que nos recorda que toda regra construída socialmente ainda pode ser questionada. Entretanto, apesar da dupla de docentes que escapa à regra, a maioria das professoras aceita a subordinação imposta pelas figuras centrais. Para a gramática do desenho visual, a forma como os participantes estão ordenados representa ideias, mais que representar ideias mostram formas de exercer o poder, as classificações hierárquicas refletem a forma como se distribui o poder no mundo dos participantes representados.

Kress e van Leeuwen chamam taxonomias às estruturas que classificam os participantes da imagem em função de uma hierarquia, a ideia de que visualmente há dois grupos diferentes de participantes vai de encontro aos processos de classificação vistos como taxonomias encobertas.

Uma característica visual é crucial na realização de taxonomias encobertas: a equivalência proposta entre os subordinados é visualmente realizada por uma composição simétrica. Os subordinados são colocados a uma distância igual entre si, tendo o mesmo tamanho e a mesma orientação para os eixos horizontal e vertical. [...] Naturalmente, os processos de classificação não refletem simplesmente as classificações "reais", "naturais". [...] A "naturalização" não é natural, seja na imagem, seja na linguagem. (Kress e van Leeuwen, p.79, 1996-2006, tradução minha)

A classificação estabelecida de forma sutil entre as participantes se oferece para ser explorada pelo observador (metafunção interativa), a distância entre imagem e pessoa que olha sugere impessoalidade, um recurso que favorece uma apreciação tranquila dos discursos plasmados no

visual por parte de quem observa. Dito de outra forma, a cena não demanda uma tomada de posição imediata frente ao representado, mais bem, oferta parâmetros de mundo para o espectador constituir suas referências.

Por tudo isso, entendo que título e imagem se completam, constituindo outra metáfora para a aprendizagem docente, em virtude da “*capacidad de la metáfora de hacer coherente la experiencia*” (Lakoff e Johnson, p.986,2012) considero que a escola que aprende, busca orientar as condutas dos educadores para que se ajustem aos ensinamentos expressados. Em suma, os discursos que constituem a visualidade apresentada para uma escola que aprende, dotam de coerência as horas de trabalho coletivo, regem “o que acontece” e oferecem sentido ao “que nos acontece” (Larrosa, 2002, p.24) nos momentos em que nos reunimos como docentes para aprender do discurso proferido pelos sujeitos que ocupam a posição de formador.

### 2.1.2. Qual troca de experiencias?

Vimos anteriormente que o conjunto discurso analisado carrega pelo menos um tropo, na frase ‘A escola que aprende’, título da reportagem, a escolha por usar a palavra ‘escola’ no lugar do significante ‘professor’ busca gerar um sentido de coletividade. Até esse ponto, diria que a metáfora da escola que aprende, se vista de forma isolada, poderia ser uma ideia promissora, principalmente se relacionada com um coletivo que aprende a partir da reflexão sobre suas experiências, ou como diria Zeichner, aprende através da “reflexão como [...] prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente” (2008. P. 543). Entretanto, quando seguimos esmiuçando os elementos que participam da composição, percebemos que há um distanciamento significativo entre as ideias de Zeichner e o tipo de proposta representada.

Como observado anteriormente, há uma série de outros discursos que provêm sentidos para a ‘escola que aprende’, a própria distribuição dos corpos no espaço é um exemplo bastante claro. Além disso, as palavras empregadas para constituir o conceito de escola que aprende já carregam em si significados socialmente aceitos. Se pensarmos na palavra ‘troca’ por exemplo, significante presente no subtítulo que acompanha a imagem analisada, veremos que a troca, entendida no seu sentido mais simples que consiste em um intercâmbio e tal como uma “lógica binária”



referente a “uma permuta de objetos” (Sabourin, 2011, p.30), encontra barreiras interpostas no relato visual. Quando participo de uma troca, significa que possuo algo e oferto esse algo a alguém, que em retribuição – ou até mesmo por obrigação – proporciona-me outro algo como compensação ao objeto concedido.

Agora, quando observamos a imagem centro do relato, voltamos a perceber que o grupo de professoras, ao estar reunido ao redor de duas participantes principais, encontra a troca, mesmo entendida dentro de sua acepção mais simples, dificultada em virtude da forma como os corpos estão distribuídos no relato. A troca entre as docentes passa a depender das pessoas representadas no centro do relato. O intercâmbio entre professores dependeria da permissão daquelas figuras que estão representadas no centro, não falamos de um intercâmbio entre as participantes plasmadas como iguais, porém de uma troca que ocorre com o consentimento daqueles que estão em posição mais destacada.

O ambiente adequado para a troca de experiências representado visualmente não condiz com uma cultura de colaboração e reflexão, mas que ao contrário vem recordar aquilo Andy Hargreaves(1996) nomeia colegialidade artificial. Nesse sentido, a troca de experiências faz parte de uma perspectiva que tenta passar da visão da formação como um treinamento a uma ideia de formação baseada no conceito de reflexão proposto por Zeichner(2008).

Como podemos perceber, a ideia da troca, ao ser evocada nos discursos que tratam da formação continuada no Brasil, recebe capas de sentido que a distanciam da ideia originalmente pensada. Como observa Hargreaves, “*al hacer de la colaboración un instrumento administrativo, la colegialidad artificial puede acabar suprimiendo, paradójicamente, los deseos que tengas los profesores de colaborar y perfeccionarse entre ellos.*” (1996, p.271). A troca que não parte do grupo de docentes é paradoxal, produz muitas vezes uma colaboração sintética, realizada para cumprir com pautas que são signos de uma colaboração docente que não está governada pelos próprios sujeitos professores.

A troca de experiências converte-se assim em mais uma expressão de moda, um conceito comumente empregado no âmbito da formação continuada em serviço. Assim como ocorreu com a ideia do professor reflexivo, a troca de experiências passou a ser usada como um *slogan*, um jargão educacional. Ao ignorar sua existência, “corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação”. (John Smyth, 1992, p. 286, citado por Zeichner, 2008, p.538). Nesse caso, a troca de experiências aparece como uma noção, a qual de certa forma legítima os discursos plasmados nas revistas, em virtude do próprio histórico do uso da terminologia nos textos oficiais.



Figura 22 - Detalhe do título e subtítulo partes do discurso de análise. Revista Nova Escola, edição 215, setembro 2008, p.93.

Historicamente no Brasil, ideias de autores internacionalmente reconhecidos passaram a compor um repertório no qual a troca de experiências resultou em um tópico-chave para as orientações de formação continuada. Francesc Imbernón, um dos autores citados na proposta de formação de professores do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC (Brasil,2012), relata que é preciso “favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências”. Por sua vez, Antonio Nóvoa, autor frequentemente citado no contexto de formação docente nos países de língua portuguesa, observa que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (1995, p.14).

Inicialmente, a ideia da troca de experiências tem suas raízes nas perspectivas que entendem o professor como sujeito de saberes (Tardif, 2004) e como profissional que reflete sobre sua própria prática, entorno e condição (Schön,1998). Nesse contexto, a troca estaria relacionada à produção de um saber interrelacional constituído entre os sujeitos que aprendem, assim configurando uma via na qual os saberes experienciais são colocados como centro desencadeante de diálogos. Diálogos estes que desembocariam em saberes docentes socializados. Nesse sentido, a troca de experiências faz parte de uma perspectiva que tenta passar da visão da formação, como

um treinamento, para uma ideia de formação baseada no conceito de reflexão proposto por Zeichner (2008).

Como podemos perceber, a ideia da troca, ao ser evocada nos discursos que tratam da formação continuada no Brasil, recebe capas de sentido que a distanciam da ideia originalmente pensada. Como observa Hargreaves, “*al hacer de la colaboración un instrumento administrativo, la colegialidad artificial puede acabar suprimiendo, paradójicamente, los deseos que tengas los profesores de colaborar y perfeccionarse entre ellos.*” (1996, p. 271). A troca que não parte do grupo de docentes é paradoxal, pois produz muitas vezes uma colaboração sintética, realizada para cumprir com pautas que são signos de uma colaboração docente que não está governada pelos próprios sujeitos professores.

Nesse ponto, não posso deixar de finalizar esse excerto fazendo uma evocação à pesquisa de mestrado da brasileira Cintia Cristina Teixeira Mendes. A autora, que estudou os sentidos atribuídos, por docentes e formadoras, às horas de trabalho pedagógico coletivo, encontrou, entre outras coisas, que a palavra troca – um vocábulo que inicialmente não participava da sigla usada para referir-se a essas horas de reunião - passou a fazer parte dos vocábulos que significavam para as colaboradoras no estudo, sua própria presença no grupo de docentes que se reunia nas escolas, durante as horas destinadas à formação.

A palavra **troca** dá forma ao conteúdo da representação social sobre a HTPC. A palavra coletiva ao final da designação da sigla é só um detalhe que passa despercebido inclusive na fala dos professores; muitos omitem o **C** de coletivo, simplificando para **HTP**. O coletivo é um ajuntamento de pessoas que se reúnem para receber e passar conhecimento; parece não haver o compartilhamento de ideias e experiências [...]. Isso nos permite inferir que a HTPC foi objetivada e tornou-se familiar através da palavra **troca**. (Mendes, 2008, pp.90-92, grifos presentes no trabalho original)

Em outras palavras, trocar experiências no ambiente das reuniões comandadas pelos formadores, constitui mais o sentido de pertencer ao grupo social que significar um percurso de aprendizagem constituído a partir da experiência como elemento mobilizador de reflexão. Como bem observa Mendes, a permuta de conhecimentos exteriores àqueles que emanam da reflexão sobre as ideias e experiências vividas, parece estar mais normalizada que a prática de se movimentar em companhia para constituir conhecimentos validados desde o cerne da profissão.

## 2.2. Formações formais

Antes de iniciar o trajeto pelos discursos inscritos e plasmados que conformam o apartado, gostaria de abrir um pequeno parêntese explicativo sobre a expressão escolhida para fazer referência às formações abordadas nesse bloco. O título usado surge em meio à conversa com o grupo de professoras colaboradoras, em determinado momento, enquanto falávamos da formação continuada, Clara emprega o vocábulo em questão para se referir aos ambientes formativos de seminários, colóquios e congressos que têm os professores como público central.

Dentro do grupo, Clara comparte conosco a sensação de sentir-se alvo e objeto dos enunciados que circulam por esses espaços. Sua experiência transformada em relato começa a fazer parte das evidências que falam do poder discursivo e, ao mesmo tempo, leva-me a refletir sobre a formalidade que envolve esse tipo de situação. Por isso, decidi empregar a expressão que ela utiliza para me referir a essa zona da formação dos professores em exercício, uma zona totalmente emaranhada com a história recente das reformas em educação.

Depois de haver explorado algumas facetas da formação continuada que acontece nos limites escola, passaremos a examinar as formações docentes que acontecem fora das instituições em que trabalha o professor. Essas formações, de caráter mais oficial que as trocas de experiências abordadas anteriormente, incluem a graduação em Pedagogia<sup>73 74</sup> propriamente dita e uma série de outros cursos que oferecem diplomas e certificados de conclusão.

---

<sup>73</sup> Apesar da graduação em Pedagogia ser entendida como formação inicial por constituir curso de acesso a profissão docente, depois da LDBN de 1996, os professores que já estão em exercício acessaram e acessam esse curso em programas especiais de formação continuada.

<sup>74</sup> Quase duas décadas depois da publicação da LBDN 9396/96, que estipula a necessidade da formação dos docentes em cursos universitários, ainda se admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Andrade Oliveira, Gonçalves Augusto, Oliveira Gomes e Honório,, 2014, p.124), estima-se que 22% dos mais de dois milhões de docente em atividade, incluindo professores de disciplinas específicas para a segunda etapa da educação básica, não tenham diploma de curso superior condizente com a área em que lecionam (ibidem, com base nos dados do censo escolar brasileiro de 2012. Daí que a formação oficial, entendida como espaço no qual docentes acedem a diplomas acadêmicos e certificados, mereça também ser explorada.

### 2.2.1 Formação formal, do sonho às leis, das leis à produção de realidades

Apesar da imagem escolhida como eixo do capítulo constituir parte de uma revista editada em 2012, seus discursos estão tecidos sobre uma base preliminar. Em outras palavras, uma fração daquilo que pode ser aferido, no contato com os discursos inscritos e plasmados no *corpus* escolhido, remete a episódios precedentes que deixaram marcas no discurso explorado. Nesse caso, como bem observa Verón, a operação de análise descansa em uma “flecha ‘para atrás’”, pois as marcas encontradas tratam de “um fenômeno anafórico, que remete a um texto anterior” àquele que é selecionado para objeto de análise (2004b, p.66).

Por isso, antes de entrar na análise semiótica propriamente dita, faremos um regresso no tempo para observar as primeiras *huellas* apontadas pelas marcas no discurso de análise. Inicialmente, faremos um rápido regresso a 1996, ano que marca o princípio das problemáticas relacionadas aos diplomas que permitem aos seus proprietários exercer a docência para, em seguida, aprofundar-nos nos acontecimentos de 2001, ano em que se efetiva o primeiro PNE, um importante dispositivo impulsionador da formação continuada do professor. Por último, entramos finalmente no contexto de 2012, ano em que se publica a revista portadora da imagem analisada.

#### Do sonho às leis

Convém lembrar que, até 1996, a formação básica e certificada, necessária para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, estava concentrada no curso Normal, oferecido a nível médio. Por isso, nem todos os professores que concluíam o curso optavam, ou tinham oportunidade de optar, por fazer a formação superior em Pedagogia, curso que dava acesso ao grau subsequente na escala de valor dos títulos docentes. Naquele momento, o curso de Pedagogia habilitava o cursista a desempenhar funções não docentes nas instituições escolares, além de oferecer-lhe a possibilidade de ser formador dos futuros professores que frequentavam o curso Normal em nível médio.

Entretanto, a partir da nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira, homologada em 1996, ficou entendido em primeiro momento que a formação dos docentes de infantil e séries iniciais do fundamental aconteceria em nível superior, supostamente nos cursos de Pedagogia<sup>75</sup>. Devido a essa reconfiguração da lei, justificou-se a pequena mobilização de professores que buscaram a patente de competência cultural (Bordieu, 1990), concedida pelo curso de magistério ofertado em universidades, faculdades e institutos superiores de educação.

Além da LDBN, outro dispositivo oficial que impulsionou e segue impulsionando a formação universitária dos docentes, que atuam na primeira etapa da educação básica, é o Plano Nacional de Educação – o PNE. Dito documento configurou-se como referência imprescindível aos discursos que advogavam pela formação do professor em nível superior. O primeiro plano nacional, doravante PNE, foi sancionado em 2001, no final do segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Historicamente, as raízes de um plano que “contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação” (Watanabe Minto, 2006)<sup>76</sup> estão situadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932. Entretanto, somente a partir de 1996 nos encontraremos com um contexto político capaz de elaborar tal plano e instituí-lo como lei. Cada plano instituído vigora por dez anos, e durante

---

<sup>75</sup> Em relação a formação dos professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, diria que as mudanças nas leis nacionais refletem sobremaneira nas leis ou regras sociais, essas decisões legislativas afetaram e afetam a vida docente. No caso da lei de diretrizes e bases da educação brasileira, sua entrada em vigor e suas alterações posteriores possuem vínculos importantes com os impasses gerados na formação docente. Dentro de um raciocínio histórico analítico, podemos observar a influência do artigo 62 da LDBN 9694/96 que especifica o lugar da formação oficial.

*Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL,*

Como se vê a formação recebida em nível médio continua sendo aceita, mas não era (e não é) a formação socialmente desejada, tanto que em 1996, havia um prazo instituído para que os professores dos primeiros anos da Educação Básica concluíssem a formação em nível superior. O artigo 87 da mesma lei instituiu a Década da Educação (1996-2006) e dizia em seu quarto inciso:

*§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.*

Agora bem, dito parágrafo gerou “guerras” judiciais e midiáticas. Em 2003, dois pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE, emitidos em virtude de consultas sobre a obrigatoriedade do magistério superior, geraram polêmica e inclusive foram assunto de uma nota de esclarecimento escrita pelo então presidente do CNE, Francisco Aparecido Cordão. Posteriormente, em 04 de abril de 2013, o artigo e seus incisos foram revogados pela lei 12.796. Em outras palavras, a obrigação legal de concluir o magistério no ensino superior deixa de existir, mas socialmente, a universitarização do magistério e seus desdobramentos já são regras sociais validadas.

<sup>76</sup> Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_plano\\_naciona\\_de\\_educacao%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_plano_naciona_de_educacao%20.htm)  
Acesso em 20/05/2017

esse período, diferentes entes devem zelar por criar vias para que sejam atingidas as metas estabelecidas.

Apesar de ter sido visto como um plano que deixou de ser plano e configurou uma carta de intenções (Valente e Romano,2002, Saviani,2011) em função dos “nove vetos apostos pelo Presidente da República” (Saviani,2007, p.1241) em itens que garantiam subsídios econômicos para colocá-lo em prática, o primeiro PNE foi extremamente pertinente porque inscreveu aquilo que se queria modificar nas leis. Se por um lado a ausência de respaldo monetário inviabilizaria cumprir as metas do plano, por outro lado não desfalcaria sua vocação como código de conduta válido para as esferas educativas. Conforme observa Paulo Sena, os vetos impostos ao PNE

Enfraqueceram o plano, entretanto, o que se retirou foram (importantes) instrumentos, mas não as obrigações e sua validade jurídica. [...]. Uma lei, ainda que falha, está mais próxima de atingir a eficácia que uma mera carta de intenções, porque, ao contrário desta, já rompeu a barreira da validade, já está em vigor. (Brasil,2014, p.14)

Esse caráter de regra escrita institucionalizada (Vaninni,2009) que foi atribuído ao primeiro PNE, pode ser corroborado se observamos uma obra publicada no momento de sua efetivação como lei.

O livro que divulgava o PNE para a sociedade, editado pelo Senado Nacional em parceria com a Unesco, trazia no seu prefácio as palavras bastante expressivas de Jorge Werthein, então diretor da organização no Brasil. Werthein observava o PNE como “um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros” (Senado Nacional, Unesco,2001, p.7), reiterando a proximidade do plano recém aprovado com os discursos que circulavam nas conferências mundiais de educação.

**“Conseguimos em 2001, fazer do sonho uma lei e, agora, com a mesma energia, seremos capazes de transformar a lei em realidade”** (Senado Nacional, Unesco,2001, p.9, grifos meus), as palavras reproduzidas, no mesmo livro que divulga o primeiro PNE, pertencem ao então senador Ricardo Santos. Mesmo que o governo não tenha subsidiado as ações previstas para colocar as metas do primeiro PNE em prática, o plano como lei social instituída estipula um capital cultural mínimo para a docência, e conseqüentemente, transforma as realidades movimentadas a partir do universo da formação.

Por tudo isso, mesmo que o primeiro PNE tenha sido classificado como uma carta de intenções, em razão dos vetos aos itens que estipulavam seu financiamento, tenho que concordar com o pensamento anteriormente citado de Paulo Sena (Brasil, 2014). Uma lei que adquire o caráter de regra institucional não pode ser concebida como simples carta de intenções porque influi nos discursos e comportamentos dos indivíduos que estão sob sua tutela.

Entender as leis brasileiras como dispositivos que afetam a identidade dos professores, perfará uma interpretação condizente com o cenário que encontraremos nas revistas pedagógicas. Essas leis, ao serem incorporadas aos discursos educativos que falam da formação docente para a primeira etapa da educação básica, passam a respaldar realidades que vão falando aos professores em exercício sobre seus (poucos) conhecimentos e suas falhas advindas de um déficit na formação. Como veremos a seguir, o argumento da incompetência docente estará presente e será usado como justificativa das propostas de formação continuada.

### **Das leis à produção de realidades**

Para compreender melhor como essas leis participam das realidades docentes, convido o leitor a observar a figura 23, trata-se da capa da revista Pátio Educação Infantil, publicada no segundo trimestre de 2012. Na época em que a revista chegou às escolas, Pátio ainda estava sendo distribuída dentro do programa biblioteca na escola, voltado aos professores.

Naquele momento, já havíamos passados por dois governos Lula e estávamos no segundo ano do primeiro mandato da então presidenta Dilma Rousseff, um governo de continuidade com o anterior. Constitucionalmente, estava em tramitação no congresso o segundo PNE, somente aprovado e instituído pela lei recentemente, em 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). De todas formas, enquanto o segundo plano não era aprovado, o primeiro PNE ainda vigorava como regra discursiva válida que orientava as ações da formação.

Como de costume, cada número da revista Pátio gira ao redor de um tema, não por acaso, a imagem escolhida para análise faz parte da edição centrada na formação docente. A capa da revista em questão traz uma combinação de fotografia convencional e ícones gráficos, um conjunto de recursos usados para constituir os sentidos atribuídos à formação do professor da



infância. Os profissionais, que já atuam na Educação Infantil de creches e pré-escolas, são formalmente convocados a frequentar diferentes cursos de qualificação.

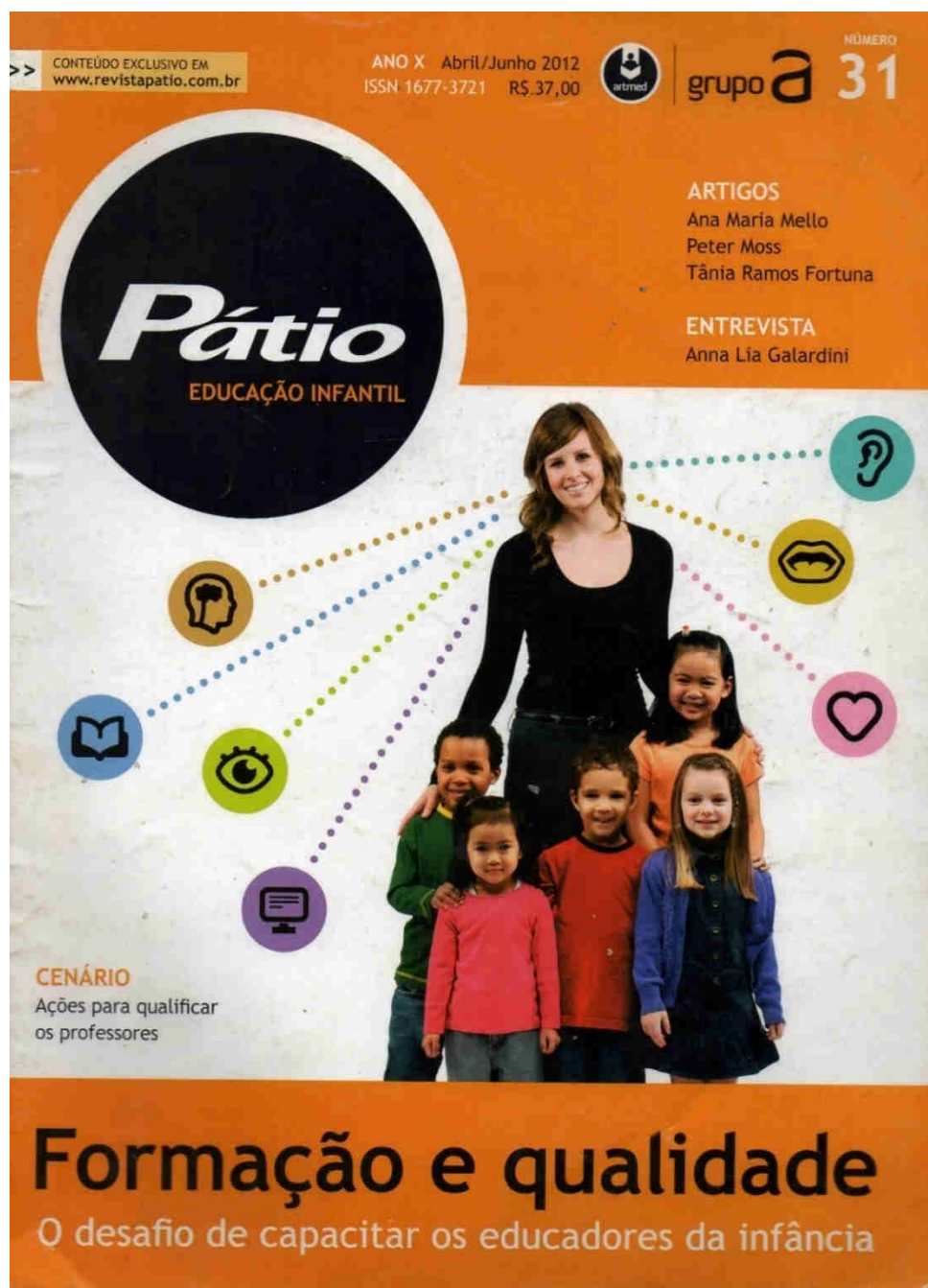


Figura 23 - Capa revista Pátio Educação Infantil. Ano X. Edição 31. Abril-Junho 2012.

Ícones: © iStockphoto.com/logorilla e Tatiana Sperhacke

Foto: © iStockphoto.com/CEFutcher

Agora, se olharmos a composição da imagem sob a perspectiva analítica semiótica, entenderemos que os ícones gráficos desempenham a função de atributos simbólicos,

representando as qualidades que são concedidas à participante que desempenha o papel de professora. Segundo Kress e van Leeuwen (2006) esse recurso, presente na metafunção representacional, faz parte de um processo conceitual simbólico de atribuição, nesse caso, a relação estabelecida entre docente e desenhos gráficos cria todo um protótipo para a formação.

Os ícones gráficos incorporam as qualidades que são atribuídas à docente através das linhas pontilhadas, essas linhas são os vetores que ligam os símbolos à participante, a qual passa a ser portadora dos atributos que vêm de fora. Nos processos simbólicos atributivos, as qualidades, como o próprio nome já sugere, são atribuídas ao transportador, uma situação bem diferente dos chamados processos sugestivos, nos quais as qualidades são do sujeito e emanam de dentro para fora. Por tudo isso, posso inferir que as qualidades estão sendo inseridas na docente, ela não as possui. Ademais, ao nos preocuparmos com a distribuição do discurso no espaço da capa, podemos observar que há dois pontos que corroboram com essa interpretação no contexto textual (metafunção composicional).

Em primeiro lugar, veremos que o titular escrito abaixo da imagem funciona como discurso que sustenta a composição. Sob as palavras “formação e qualidade” se situa o enunciado que diz “O desafio de capacitar os educadores da infância”, aqui o desafio como metáfora para a formação docente pode ser visto em dois sentidos, como problema a ser solucionado por ações que emanam dos governos e como estímulo para o educador buscar capacidades em acordo com sua função. Nos dois casos, seria interessante perceber que o educador está desprovido das qualidades que advém da formação proposta.

Em segundo lugar, se observarmos o canto inferior direito da imagem, poderemos ver a palavra “cenário” e logo abaixo o enunciado “Ações para qualificar os professores”. Nesse caso, posso entender, uma vez mais, que a qualificação aparece como algo que acontece em virtude de uma ação exterior. O enunciado em questão nos conduz ao interior da revista, remete-nos à reportagem “Corrida para qualificar os professores da infância” (Calvante, Revista Patio, 2012, p.34), um texto que se apropria de outra metáfora para significar a formação dos docentes que trabalham com as crianças de zero a três anos.

A “corrida” sinaliza a urgência de uma inserção rápida de atributos nesses sujeitos que exercem atividades educativas em creches e pré-escolas. Além disso a reportagem resgata o primeiro PNE e números do censo escolar de 2010, para dizer que “avançamos, mas não no ritmo suficiente” (2012, p.34). O contexto das leis, anteriormente observadas, aparece para fundamentar o discurso de urgência, desse modo a formação como lugar que dota o sujeito de qualidades está no centro do relato, emerge amparada pelas marcas legislativas que abastecem o discurso da verdade necessária para a produção de efeitos no contexto formativo. Ainda que

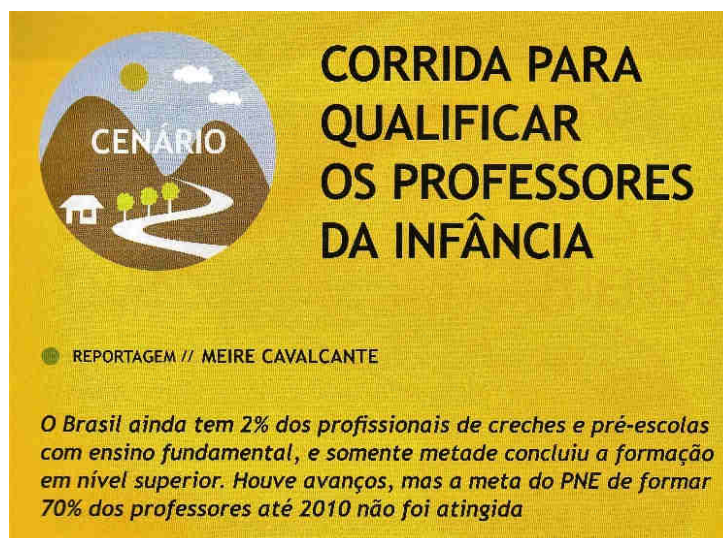


Figura 24 - Pátio Educação Infantil. Ano X. Edição 31. Abril-Junho 2012. Detalhe de reportagem, p. 233

não seja objeto desse trabalho, pensar especificamente na “educação da pequena infância” (Nascimento, 2012) devo abrir um pequeno parêntese, já que a reportagem no interior da revista Pátio tratava especificamente da formação das pessoas que trabalham nas creches.

A atenção da sociedade e do meio acadêmico à educação dos menores, manifestada na última década (Nunes, Corsino, Didonet, 2011) fez com que a formação do profissional que atua com as crianças de 0 a 3 anos também começasse a ganhar visibilidade. Historicamente, no Brasil, a creche teve sua origem em uma política que fornecia um lugar para guardar as crianças das famílias em que as mães precisavam trabalhar. Esse passado criou uma situação que, a princípio, não permitia entender as creches enquanto instituições similares às pré-escolas e, portanto, “como instituições educativas [...] vinculadas aos sistemas de educação” (Nascimento, 2012, p.131). Em virtude desse caráter inicialmente assistencialista, o perfil das trabalhadoras recrutadas esteve voltado à execução de cuidados básicos cotidianos com higiene e alimentação, por isso muitas vezes, haver concluído o ensino fundamental era mais que suficiente para atender as crianças nesses estabelecimentos.

Entretanto, com a evolução dos estudos sobre a aprendizagem infantil e os diferentes dispositivos legais que foram acrescentando importância à educação das crianças pequenas, passamos a olhar com mais afinco para o profissional que trabalha nesse tipo de instituição. Vale ressaltar que atualmente, as creches estão sob a responsabilidade dos governos municipais e podemos dizer, de maneira ampla, que há três tipos de profissionais trabalham com os alunos. Há pessoas que não concluíram o magistério em nível médio; há profissionais que concluíram esse nível de ensino; e há sujeitos que concluíram o magistério em nível superior. Em 2008, em uma publicação de alcance nacional, Oliveira já reconhecia a existência de uma “diversidade de profissionais encontrada nas instituições de educação infantil” e advogava por “ações de formação” que observassem essa diversidade para “uma mudança efetiva na qualidade do atendimento oferecido” (Oliveira, 2008, p.89).

Farei uma afirmação que não posso generalizá-la aos 5.568 municípios brasileiros existentes atualmente<sup>77</sup>, mas nas creches que tive a oportunidade de visitar, encontrei-me com uma diversidade de perfis de profissionais, todas mulheres, que ao não estarem reconhecidas como docentes em um primeiro momento, desempenhavam seu papel em um contexto repleto de dificuldades laborais<sup>78</sup>. Por isso, entendo, uma vez mais, que a melhoria da qualidade de uma etapa da educação básica aparece ancorada na figura do professor ou no caso das creches, relacionada aos sujeitos que desempenham papel similar. Nesse caso, a qualidade está vinculada a um sujeito que vive uma situação de ambiguidade: em alguns momentos é visto como docente, em outros, como funcionário cuidador.

Agora, fecho o parêntese explicativo anteriormente aberto e convido o leitor a rever a fig.23. Se prestamos um pouco de atenção ao posicionamento do corpo da docente, perceberemos que ela posa para o espectador, se oferece para ser observada. Segundo a gramática do desenho visual de Kress e van Leeuwen, nos processos que atribuem qualidades exteriores a um portador, a figura humana sempre se coloca em uma posição que incentiva o observador a mirá-la, outro indício

---

<sup>77</sup> Disponível em <http://www.cnm.org.br/municipios/registros/todos/todos> Acesso em 30/05/17

<sup>78</sup> Em minha trajetória inicial como docente, trabalhei algum tempo em salas de aula da pré-escola que estavam dentro de creches e nos últimos anos, estabeleci relações com profissionais que assumiram cargos de direção escolar e coordenação pedagógica nesse tipo de instituição.

de uma formação pensada para inserir qualidades. Além disso, professora e crianças estão todas representadas de frente, uma postura indicativa de que são parte do mundo daquele que vê.

Em outra situação, se a professora e as crianças estivessem colocadas em um ângulo oblíquo, estariam sinalizando que aquilo que está representado não é acessível à realidade do observador, entretanto, ao serem retratadas frontalmente, evidenciam que as qualidades atribuídas à docente também estão acessíveis. Docente e discentes estabelecem contato visual direto com o sujeito que olha, criando uma situação de demanda na qual solicitam uma atitude do observador (metafunção interativa).

O contato visual direto entre participantes representados e aquele que vê funciona como convite para participar em ações que objetivem alcançar a qualidade da escola. Evidentemente, não há garantia que essas ações venham a ser realizadas, pois como já explicitiei em outros momentos, cada sujeito interpreta as imagens de acordo com seus próprios marcos. De todas formas, posso inferir que o contato direto entre sujeito e discurso da formação que atribui qualidades, está estabelecido através de funcionalidades que demandam atitudes.

Assim, o discurso da qualidade educativa vai penetrando no tecido social que define a formação docente, segundo Antonio Bolívar, “*el discurso de la calidad en educación funciona como una «práctica discursiva», al tiempo que contribuye a dar credibilidad y legitimación a las nuevas acciones que declaren retóricamente pretender incrementarla*” (1999, p.80). Por isso, o cenário visual representado contribui para a ideia impreterível de uma formação desenhada para alcançar esses standards educativos desejados. Dentro desse cenário, caberá aos docentes perseguir as qualidades enunciadas para chegar a ocupar a posição de sujeito qualificado.

### 3. Primeiro eco discursivo: A formação do professor que não sabe sobre seu não saber

Os trajetos analíticos realizados anteriormente nos ajudam a compreender como, desde o âmbito formativo, o discurso da qualidade educativa e o destaque dado à figura do formador agregam camadas de sentido à docência aprendida e ensinada dentro e fora das escolas. Não obstante, ao levar os mesmos fragmentos para a dimensão do reconhecimento, a discussão estabelecida com o grupo de colaboradoras nos permite ter acesso às interpretações daqueles que lidam com a figura do formador e as exigências da qualidade educativa em seu dia a dia.

Inicialmente, as docentes começam a ponderar sobre a presença-ausência, em suas próprias escolas, sobre situações semelhantes àquela que aparece retratada na fotografia da 'escola que aprende'. A conversação segue observando as dinâmicas das horas de trabalho coletivo na realidade de cada colaboradora até o momento em que Rosa, uma das docentes com mais anos de experiência, decide explicar 'como' uma de suas antigas coordenadoras pedagógicas organizava as reuniões de professores.

**ROSA:** Eu por exemplo, vim de uma realidade em que o HTPC era para leitura e reflexão há mais de duas décadas. Acontecia toda semana, eram dois HTPCs<sup>79</sup> e um deles era para refletir sobre textos e a orientadora pedagógica vinha com essas leituras preparadas.

**CRISTINA:** Sim, porque quando não temos essa parte teórica. Sim, sim...tem que ter.

**ROSA:** É que vai junto sabe. E hoje? O que ainda acontece? Como, ainda hoje, em uma rede de ensino, se retira tempo do período com os alunos para fazer um HTPC com o professor? Isso não pode mais, né?

---

<sup>79</sup> Ainda que a sigla HTPC faça referência as horas de trabalho pedagógicas coletivas, situação que demanda o uso artigo feminino para referir-nos a sigla, temos o costume de referir-nos a essas horas em masculino, talvez, isso ocorra em virtude de pensarmos a HTPC como um tempo, por isso dizemos o HTPC, fazendo referência ao tempo destinado às reuniões pedagógicas.

**FABIANA:** *Se até hoje tem muito lugar onde o valor do piso não é nem cumprido, que dirá as horas previstas...*

#### **TODAS FALAM AO MESMO TEMPO**

**CRISTINA:** Mas há muitas redes que já estão fazendo esse HTPC corretamente. Eu acompanhei uma dessas adequações.

**ROSA:** Acontece que a cada ano o governo chega na data limite e depois vai postergando os prazos, não é assim?

**CRISTINA:** É, é verdade. Há redes que se adequaram no meio do ano e outras que postergaram a data limite. E no fim.... É como uma formadora disse uma vez num curso de gestão, “tem muito professor que não sabe que não sabe” e se não existir esse momento de estudo, de troca para saber. A troca é muito importante.

**ROSA:** Claro. A troca é muito importante.

**FABIANA:** *Claro, a troca é muito importante... – falo em tom irônico – Mas tem muito professor que resiste em participar do HTPC por “n” situações.*

Devo dizer que, para mim, esse trecho da discussão e minha última fala dentro do grupo conformam um acontecimento problemático porque não sabia lidar com a fala de Cristina e, tampouco, com minha reação à sua colocação. No início, me surpreendi com a intervenção que realizei na conversa, entretanto ao analisar os significados carregados em minhas palavras, compreendi que as experiências que vivi anteriormente, como docente, seguiam vivas e serviam de base para as intervenções que realizava no grupo. Resgatar esse fragmento da conversa me levou a refletir posteriormente sobre meus anseios como docente e sobre as estruturas que são reproduzidas nas práticas de formação continuada.

Em primeiro lugar, compreendi que meu tom irônico demonstrava meu descontentamento para com os rumos que a conversação estava tomando, naquele momento, percebia que estávamos passando de discutir os sentidos da troca na formação docente para defender uma espécie de troca que começava por apontar o não saber do professor e, sinceramente, isso me afetava. Em segundo lugar, quando falava sobre a recusa de alguns docentes em participar dessas iniciativas

formativas, devo confessar que revivia minha própria postura enquanto professora que, algumas vezes, resistiu a participar das reuniões comandadas pela equipe de gestão. Hoje, penso que minha resistência em assistir a esses eventos advinha de uma vontade de poder governar meu tempo livre como docente e poder decidir sobre aquilo que seria melhor para minha própria formação.

Agora, ao analisar posteriormente a fala de Cristina, consigo ver os sentidos presentes no enunciado expresso por ela e minha própria reação de outra forma, compreendo que ao introduzir na discussão um axioma expresso por uma “formadora de formadores” (Marcelo García,1997) Cristina resgata um juízo de valor que funciona como justificativa para um tipo de formação docente, quando ela traz para dentro do grupo um enunciado escutado em outro espaço, está mostrando os fios discursivos que ficam discretamente cerzidos nessa formação. Assim, a professora colaboradora dá início ao processo de emersão das práticas discursivas que ficam subentendidas na tessitura dos discursos que conformam a formação daqueles que assumem a tarefa de acompanhar os professores em sua jornada<sup>80</sup>.

Considero que o discurso do ‘professor que não sabe que não sabe’ coloca os docentes em uma dupla posição de não saber frente aos formadores, além de ignorarem os conhecimentos que circulam pelos cursos de formação continuada eles passam a ser definidos, dentro dessa perspectiva, como sujeitos que não sabem sobre sua própria condição. Nessa situação, o problema claramente não estaria na ignorância dos novos saberes ou na falta de percepção que leva o professor a ignorar sua própria ignorância, mas residiria precisamente no lugar reservado para os professores como ouvintes dos discursos formativos, encarnados na figura do formador.

Em uma formação pensada para alguém que não sabe que não sabe, os docentes são vistos como consumidores dos conhecimentos que acabam colonizando seus saberes prévios e desautorizam sua autonomia como sujeitos cognoscentes, como diria Boaventura de Souza Santos, "*la ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más*

---

<sup>80</sup> Devo dizer que em sua trajetória profissional, a colaboradora em questão já havia ocupado postos de coordenação pedagógica frequentando diferentes cursos de formação de formador. Por isso, hoje entendo que o comentário de Cristina nos oferece pistas valiosas sobre os discursos que circulam no âmbito que idealiza as propostas de formação do professor.



*valor que lo que está siendo olvidado*”(2010, p.52). Dentro desse contexto, a relação pedagógica que se estabelece entre docentes em exercício e a pessoa do formador também demandará um pouco da nossa atenção. Posteriormente, no terceiro e quarto eco da centralidade docente, inseridos respectivamente nos capítulos 5 e 6, poderemos dedicar um olhar mais cuidadoso à questão, a partir dos ângulos oferecidos durante a conversa com o grupo de colaboradoras

Entretanto, por agora, convido o leitor a conhecer outros dois fios de sentido discursivo que estão tecidos nas bases do pensamento sobre o ‘professor que não sabe que não sabe’. Entendo que o axioma do professor que não sabe que não sabe, está interconectado com o argumento da incompetência (Rebello de Souza, 2001, 2006, 2014) e a abordagem de formação como meio para suprir déficits do professor (Davis,2012). De certo modo, a fala de Cristina nos faz regressar à dimensão da produção discursiva a fim de olhar as raízes que compõem a ‘verdade’ contida no enunciado expressado.

A revisão bibliográfica de textos recentes de acadêmicos brasileiros do âmbito formativo me serviu de grande ajuda para entender as origens do aforismo. Ao refazer os caminhos de outros pesquisadores, pude perceber como a incompetência e o déficit passaram a fundamentar a retórica do ‘professor que não que não sabe’ na formação continuada. A seguir, veremos que as perspectivas do déficit e da incompetência se complementam. Nelas, mestres experientes e aspirantes à docência aparecerão desprovidos dos conhecimentos que precisariam ter para estar adequados aos protótipos de docência vigentes. Por último, também notaremos como a centralidade do professor, nos discursos das reformas educativas, intensifica a preocupação com uma formação que dota os sujeitos incompetentes e ineficientes com os atributos desejados.

### 3.1. O déficit permanente como abordagem para a formação docente

A ideia de uma formação desenhada para atribuir qualidades aos docentes vai diretamente relacionada à perspectiva de formação do déficit docente, nesse caso, as ações formativas estão projetadas para preencher as lacunas de uma formação inicial insuficiente. O mais importante disso tudo é perceber que nessa vertente de formação docente, os professores não têm ou são desprovidos de autoridade para falar sobre aquilo que gostariam de conhecer, já que se parte do princípio da escassez de um determinado conjunto de conhecimentos que deveriam estar assimilados. A formação continuada pensada para suprir as insuficiências dos docentes ainda é um modelo que segue muito em voga.

Segundo Claudia Davis, a formação docente a partir do déficit só deixará de existir no dia em que considere que os docentes foram suficientemente capacitados na formação pré-serviço, essa posição pode ser melhor apreciada em um fragmento retirado de um texto da própria Claudia Davis, que forma parte de um caderno de pesquisa editado pela renomada Fundação Carlos Chagas.

[...]uma abordagem bastante conhecida é a que entende ser a formação continuada de professores imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. [...]. De fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. [...] enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada (Davis, 2012, p.13).

Nessa perspectiva, as práticas formativas também são tecnologias que partem da premissa de um não saber docente. Mais que partir de um não saber, elas transformam esse não saber em uma “anomalia diagnosticada” de cima para baixo, posicionando esse diagnóstico como causa dos insucessos na educação. Denise Trento Rebello de Souza (2006,2014) faz observações cruciais para entendermos essa necessidade de conceber a formação como elemento sanador das carências docentes quando nos fala sobre o argumento da incompetência.

### 3.1.1. O argumento da incompetência

A autora pauta-se principalmente nos estudos de Patto (1990) para observar que, originalmente, o fracasso na escola pública brasileira estava explicado pela origem humilde dos alunos, já que o contexto de vida dessas crianças não condizia com as condições ideais para aprender, condições essas baseadas no modo de vida das crianças nascidas em classes sociais mais favorecidas. Assim, a família da criança pobre e seu entorno eram vistos como culpados pelo insucesso discente frente aos objetivos estabelecidos para a educação escolar pública.

Com o avanço das pesquisas, a “Teoria da Carência Cultural” (Rebello de Souza, p.81,2014) deixou de ser a única explicação para o fracasso no sistema educativo, assim, precisávamos de outra figura que incorporasse os problemas na escola pública e sua possibilidade de modificação. Por isso, a centralidade da figura docente nos discursos que advogavam pela qualidade do ensino fez com que o “argumento da incompetência” docente emergisse e ganhasse força. Os professores, que sob esse pressuposto de não terem acesso a uma formação docente de qualidade, são identificados como cerne do fracasso escolar e, conseqüentemente, necessitam das competências que não possuem para mudar a situação. Segundo Rebello de Souza, em “diversas ocasiões, análises simplistas identificam os professores como responsáveis pelos sérios problemas observados na escola. (2014, p.81). Em outro lugar, a autora apresenta uma genealogia do argumento da incompetência e dá conta de seus desdobramentos no âmbito atual da formação, evidenciando assim, a estreita ligação entre a incompetência diagnosticada e a formação continuada como meio de sanar os déficits deixados por uma formação inicial insuficiente.

[...] El concepto de ‘argumento de la incompetencia’ [fue] desarrollado por Souza (2001 y 2006) en sus estudios sobre los programas de formación de profesorado implantados en los años 80 y 90 en el estado de São Paulo. Tales estudios llevan a identificar la existencia de un discurso hegemónico en la época, que postulaba una relación linear y directa entre la (baja) calidad de los sistemas públicos de enseñanza y la (baja) calidad de la formación docente. Denominándolo argumento de la incompetencia, Souza (2001) rastrea su presencia en tres ámbitos: en las políticas educacionales, la literatura educacional y en las representaciones de los agentes escolares. A él aparece asociada una práctica, que gana cuerpo y fuerza en los medios educacionales brasileños (y en las políticas públicas) a partir de mediados de los años 1980 y se extiende hasta la actualidad. Dicha práctica envuelve la oferta de cursos de formación continua a profesores de las redes públicas de enseñanza, idealizada como una estrategia para lidiar con la incompetencia del profesorado y con esto calificar su baja calidad (Rebello de Souza, 2007, p.35).

Assim como Rebello de Souza, considero que o argumento do déficit vem marcando e ditando as formas mais populares de encarar a formação, além disso, entendo que esse argumento traz importantes desdobramentos na maneira em que cada professor vive sua docência. Compreendo que, na corrida pela formação atributiva, importa acima de tudo qualificar-se, importam os títulos, diplomas, certificados colecionados, é mais importante acumular um capital cultural institucionalizado que pensar sobre a necessidade e objetivos da formação a qual acudimos. Tudo isso, também faz com que o aprender a ser docente seja ressignificado. Entendo que nesse contexto, os professores não buscam uma formação em favor da sua curiosidade e do querer saber mais, e com isso acabam aderindo aos cursos formativos para conseguir algumas qualidades certificadas que os libertem de serem vistos como cerne do fracasso na educação.

Devo dizer que vejo muito da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire, na perspectiva de formação marcada pelo déficit. Preocupa-me perceber que esse déficit está resultando normalizado como base de discursos da formação. A curiosidade a que os docentes também deveriam ter direito, nesse caso, não é considerada, até porque, tendo em vista todo o discurso sobre a incompetência dos professores, um discurso inicialmente provisório que vai passando a ser permanente, a postura do próprio professor tende a mudar no momento de definir o que seria, ou não, parte de sua formação.



Figura 25 - Professores em Formação. Cartum inserido na seção recreio, revista Pátio Educação Infantil, Ano X, Edição 31. Abril-Junho 2012, mesma edição da capa anteriormente analisada. Autoria: Tonucci.

Entendo que dentro da perspectiva do déficit, os docentes estarão mais ocupados arquitetando rotas de fuga dos discursos que lhes colocam na posição de sujeitos da incompetência, que buscando aprender para “ser mais” (Freire, 1987,1994,1996; Zitkoski,2015). Por tudo isso, também entendo que o ‘déficit docente’ caracteriza um dos fios discursivos que são tecidos sobre um precário normalizado como parte da profissão.

Daí que os professores precisem “voar” na busca pela qualificação que lhes dará a possibilidade de serem vistos como heróis em um cenário dramático. Assim como as personagens que são empregadas como metáfora para significar a formação docente (fig.25) os professores precisam perseguir a excelência que lhes dotará dos poderes necessários para mudar o contexto da educação pública brasileira, caso não consigam, serão incluídos entre os fatores que perpetuam o precário.

## 4. Segundo eco: A fundação do mercado educacional e do mercado de formação

Ainda que não haja a obrigação legal da posse de um título de magistério de curso superior para lecionar na primeira etapa da Educação Básica, os discursos enfatizam essa formação universitária como mínima desejada. Apesar da formação em nível médio seguir sendo oferecida em 18 estados brasileiros (Freitas, 2015), o novo PNE (2014-2024), aponta para a direção do curso de magistério superior como formação mais básica aspirada<sup>81</sup>. A Meta 15 observa que no prazo de um ano, após a legalização do segundo PNE, União, estados e municípios deveriam ter desenhado uma “política nacional de formação dos profissionais da educação” assegurando “que **todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior**” (Brasil, 2014, p78, grifos meus) até 2024, ano em que finalizará a vigência do plano.

Como se pode notar, a formação inicial desse docente, em nível superior, assume o caráter ‘daquilo que deve ser’ frente a uma situação que não ainda não condiz com o ideal discursivo estipulado. Além disso, a meta 16, que faz parte do mesmo plano, designa a porcentagem de professores que deverão ter concluído a pós-graduação até 2024 e destaca, em forma de lei, a obrigação dos entes federados em assegurar o acesso dos profissionais à formação permanente.

**Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (Brasil, 2014, p.80, grifos meus)

---

<sup>81</sup> Diferente do plano anterior o segundo PNE, aprovado pela presidenta Dilma Roussef sem vetos, levou quatro anos em tramitação e durante sua constituição foi bastante publicitado. Atualmente, o movimento Todos Pela Educação coordena um *website denominado Observatório do PNE* onde é possível acessar gráficos e explicações sobre cada meta do plano. Segundo os dados consultados, o *website* é uma “iniciativa de vinte e duas organizações ligadas à Educação [...] com a coordenação do Todos Pela Educação”. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio> Acesso em 30/05/2017

Curiosamente, no momento em que escrevo este texto, a página inicial do endereço citado tem como destaque justamente a meta nº15, sobre a formação de professores, na página aparecem três gráficos que indicam a porcentagem de professores que concluíram o curso superior e lecionam em cada uma das três etapas da educação Básica. Segundo o primeiro gráfico, baseado em informações do censo escolar 2015, o Brasil possui 76,4% dos 2.187.154 de professores que trabalham na primeira etapa da educação básica com licenciatura universitária. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em 30/05/2017

Não pretendo entrar no mérito de realizar uma análise exaustiva das metas que falam diretamente da formação docente, mas quero salientar que assim como as metas do primeiro PNE, que se constituíram elementos geradores do discurso de formação atributiva de qualidades, identificado na análise da segunda imagem, considero que as metas do segundo PNE, especialmente as duas metas comentadas, passam a funcionar como dispositivo propulsor dos discursos sobre formação docente e suas novas adjacências acopladas. As metas do novo PNE, desde um ponto de vista sóciodiscursivo, contribuem para fomentar o mercado de educação nas escolas públicas e o mercado de formação do professor. Surgidos a partir da reforma educativa de 1996, esses mercados tomam folego e se expandem com a centralidade docente e os argumentos do déficit e da incompetência.

Nesse sentido, Saul e Saul (2016) citam o trabalho de Estrela (2006) para observar que “o destaque e a visibilidade que a formação de professores vem ganhando possuem várias faces” (2016, p.20). Segundo esses autores, a centralidade docente é basicamente composta de três faces ou capas: A **face visível** do fenômeno correspondente às leis; pesquisas acadêmicas; cursos ofertados pelos sistemas de ensino e as horas e horas de formação contabilizadas. “Os efeitos dessa formação sobre educadores e comunidade escolar” estão na **face meio visível** do protagonismo e formação docentes, e por último, “a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente ‘mercado educacional’” configuram a “**face escondida**” da centralidade, fomentada pelos discursos formativos (Saul e Saul, 2016, p.21).

A face como metáfora me ajuda a entender a formação docente e seus âmbitos adjacentes como dimensões nas quais reverberam os ecos dos sentidos observados nas análises. A face visível é a dimensão que diz respeito às vibrações que começam no âmbito formativo, essa face, em concreto, identifica necessidades e produz as demandas absorvidas pelo mercado da formação docente. Outra face da formação docente são os professores que trabalham nas escolas, a princípio, caberia a eles estar ao sabor dos movimentos que deles são demandados. Por último estaria a face ou dimensão mais escondida, aquela que “se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” a serem assimilados e aplicados pelos professores” (Saul e Saul, 2016, p.21).

#### 4.1. Mercado de formação docente e face visibilizada

Seguindo a metáfora tomada de Estrela (2006), compreendo que a face visível da formação docente albergaria três instâncias: os discursos documentados, as propostas de formação desenhadas a partir desses discursos, e sua forma de organização. Não posso afirmar que o mercado de formação docente estaria na dimensão da face visível inicialmente pensada por Estrela, mas para mim, ele faz parte dessa cara em função das evidências que recolho no percurso de investigação.

As “realidades” com as quais me deparei, nas análises de imagens e nas conversas com o grupo de docentes, apontavam práticas formativas que não condiziam com uma formação centrada na figura docente ou no coletivo de professores. Mesmo as práticas inscritas sob o discurso da escola como centro de interesse da formação docente apresentavam-me uma visão de escola como espaço físico destinado à formação que atribui ao professor qualidades planejadas anteriormente pelos atores com maior poder de decisão. No momento em que finalmente encontrei o conceito do “mercado de formação docente” nos textos de Rebello de Souza e Medeiros Sarti, foi quando entendi a origem dessas marcas que encontrava plasmadas nos discursos que analisava.

Consegui compreender que os sinais, que identificava nos discursos analisados, eram indícios desse “amplo e diversificado” mercado que já vinha sendo rastreado anteriormente por outros pesquisadores (Holmes Group, 1995; Nóvoa, 1999; Barroso e Canário, 1999; Maués, 2003; Sarti, 2005; Cunha e Vilarinho, 2007; Souza e Sarti, 2011 citados em Rebello Souza e Medeiros Sarti, 2014, p.95). De acordo com as autoras inicialmente consultadas, o mercado que se estabelece ao redor da formação docente tem sua origem em pelo menos dois discursos: O discurso da centralidade docente e o discurso de sua formação inicial desqualificada.

Rebello Souza e Medeiros Sarti perceberam que essas duas linhas discursivas apareciam inscritas em três esferas: 1. Nas produções de autores brasileiros e estrangeiros; 2. Nas indicações dos discursos de organismos mundiais e; 3. Nos textos que legislam sobre o âmbito da educação brasileira. “De um lado, ressalta-se a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e, de outro, se estabelece uma relação direta entre (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino e (baixa) qualidade na formação docente” (Rebello Souza e Medeiros Sarti, 2014, p.95).



No caso específico do Brasil, o protagonismo docente aparece fortemente combinado com os argumentos da incompetência e do déficit na formação inicial, gerando a conjuntura propícia para práticas compensatórias de formação do professor.

Historicamente, as autoras identificam o livro *Magistério de 1º Grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político*, escrito por Guiomar Nano de Melo em 1982 (e que atualmente encontra-se em sua 12ª edição) como marco introdutório da noção de competências (técnicas) no âmbito dos discursos nacionais. Rebello de Souza e Medeiros Sarte explicam que a publicação motivou outros trabalhos na mesma linha, contribuindo para criar uma “visão homogênea” dos professores como um grupo “tecnicamente incompetente e politicamente descompromissado”, ainda que essa não tenha sido a intenção inicial. (p.2014, p.102).

Nessa mesma linha, Scheibe reconhece que a atual pressão para que os alunos obtenham melhores índices em avaliações de larga escala produz críticas que “ressaltam, sobretudo, os professores como malformados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes” (2010, p. 985). Reconhecer a incompetência do professor, advogando por uma formação que lhe preenche com certas qualidades se faz discurso válido. Por isso, ainda que pareça uma associação óbvia atrelar a formação do professor com a melhoria da qualidade nos sistemas de ensino - e aqui devo dizer que dentro de uma perspectiva sociosemiótica devemos estar atentos para as obviedades – se faz pertinente questionar os discursos que estão tecidos **sobre** e **sob** a teoria do déficit.

Ao realizar um exame das metas e estratégias do novo PNE, Helena Costa Lopes de Freitas também destaca a existência do mercado de formação docente ao mesmo tempo que lhe faz uma crítica destacável. Apesar da autora usar uma nomenclatura diferente da empregada por Rebello de Souza e Medeiros Sarte, entendo que está referindo-se ao mesmo mercado quando diz que

La oferta de cursos de formación continua de manera puntual, fragmentada, dispersa en la oferta y alejada de las necesidades objetivas de la escuela pública y de su proyecto pedagógico viene permitiendo que organizaciones no gubernamentales (ONG), entidades asistenciales, empresariales y universidades privadas disputen el “mercado educativo” creado por la centralidad de la formación de profesores en los procesos de cambio en curso (Lopes de Freitas, 2015, p.440)

Além de destacar a existência de embates pelo domínio do mercado de formação docente, Lopes de Freitas nos fala da distância entre as necessidades da escola e as propostas de formação

ofertadas. A formação para a qualificação do docente permite que suas necessidades de aprendizagem enquanto ator da escola pública permaneçam silenciadas. Resgatando o pensamento exposto por Cristina no capítulo anterior, compreendo que a falta de voz do professor para “falar com propriedade sobre o que faz” é um efeito desse mercado que, em nome de sua própria manutenção, prefere manter os professores como agentes de voz passiva.

Belmira Oliveira Bueno (2014) relata que Denise Rebello Souza e Flávia Medeiros Sarti encontraram-se com o mercado de formação docente na ocasião de uma investigação sobre os cursos especiais para docentes em exercício, que ofereceram pós LDBN/1996, a formação universitária para professores concursados nas redes municipais e estaduais de ensino.

Por serem politicamente convenientes e de ampla visibilidade social, inclusive por irem ao encontro das recomendações de agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial e o Bird, programas e cursos de formação voltados aos professores multiplicam-se no país nos últimos quinze anos”. (Rebello de Souza e Sarti, 2014, pp.98-99).

No caso específico de minha pesquisa, penso que não me encontrei com o mercado de formação docente propriamente dito, mas com discursos e efeitos que vêm possibilitando sua continuidade<sup>82</sup>. Metodologicamente, quando identificamos esse tipo de associação em uma materialidade discursiva, precisamos primeiramente observar os discursos que remetem ao fenômeno que começa a ficar visível para, posteriormente, questionar os elementos que sustentam, amplificam e dão continuidade à situação observada. Abordar ‘aquilo que não se fala’ ou ‘deixa de ser falado’ emerge como segundo momento dentro de uma prática de pesquisa orientada pela crítica sociosemiótica.

Tudo isso, traduzindo a descoberta do mercado de formação docente, nos leva a perguntar pelas conjunturas e eventos esquecidos sob a capa da formação como via para atingir a qualidade educativa almejada. Em outras palavras, diferenciar essas primeiras relações nos permite fazer movimentos entre os níveis macro e micro sociológicos para pensar sobre os problemas que

---

<sup>82</sup> Aqui vale lembrar que os três títulos de revistas pedagógicas selecionadas para análise também são produtos que fazem parte desse mercado de formação e contribuem para sua continuidade. Em função de seu caráter mediador das novidades pedagógicas e de seu alcance geográfico possibilitado pelo PNBE, os títulos analisados que fomentam o mercado de formação docente, são ao mesmo tempo produto e produtor de discursos que contribuem para a continuação de tal mercado.

deixam de receber atenção se a docência e sua (in)competência são colocadas no centro das práticas discursivas das reformas da educação básica.

Assim, para o mercado de formação docente, a incompetência do professor em exercício funciona como pedra angular, como nas antigas construções, o argumento fundamenta e dá origem ao mercado de formação, sustentado muitas das propostas e produtos que por ele estão atravessadas. Dentro desse mundo, repleto de cursos, serviços e materiais, pensados para capacitar os professores na corrida da formação, emerge o mercado educacional correspondente à face invisível da formação do professor.

Além dos serviços voltados para a formação de professores [...] esse mercado é formado por revistas de ampla circulação, livros, materiais de apoio a prática docente, consultorias pedagógicas programas televisivos, sites especializados, entre outros produtos. Essas suas diferentes manifestações reúnem instancias diversas em torno da formação docente: universidades, secretarias de educação, editoras, sistemas de ensino, etc. (Rebello de Souza e Sarti, 2014, p.99)

## 4.2. Mercado educacional e face escondida

Saul e Saul (2016) reconhecem as avaliações em larga escala e a comercialização de produtos e serviços destinados aos sistemas de ensino público como parte da face propositalmente escondida da centralidade docente. A face escondida albergaria, entre outras coisas, a criação de dispositivos avaliativos que visam “ampliar o controle do exercício profissional” do professor (Scheibe, 2010, p.985) e um mercado educacional que desponta com o surgimento das avaliações nacionais. A busca por melhores resultados nessas avaliações estimula a criação dos pacotes vendidos às escolas.

Entendo que o mercado educacional seria um braço constituído sobre o argumento da incompetência dos professores, pois, assim como aparece indicado em reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 2001.<sup>83</sup>, a aquisição dos “sistemas de ensino”, garantiria aos

---

<sup>83</sup> Reportagem de Ocimara Balmant e Andrea Vialli. **Quase metade das cidades paulistas usa apostila nas escolas municipais**, originalmente publicada no jornal O Estado de São Paulo de 21 de junho de 2011. Disponível em

gestores a melhora dos resultados no índice de desenvolvimento da educação – IDEB, demonstrando a qualidade da educação que se faz na escola, muitas vezes sinalizada com uma placa<sup>84</sup>.

Ao ofertar pacotes que parecem responder às demandas e necessidades das redes públicas de ensino, o mercado educacional também ensina uma docência. A face escondida da formação docente dispõe de certas práticas discursivas específicas, situadas nessas novas adjacências da formação. Com base em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE (USP/Unicamp/Unesp), eu diria que a face escondida da formação docente nem está tão escondida assim, porém dissimulada sob a capa da parceria entre rede pública e privada.

No estado de São Paulo, especificamente, recorrer aos serviços prestados pelos sistemas de ensino privados constitui-se tendência (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009). Para solucionar os “problemas” das redes de educação municipais esses sistemas oferecem uma parceria que dá direito a um pacote de produtos e serviços, no qual a formação e o assessoramento docente passam a ser parte de uma cesta de produtos.

A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009, p.806)

Nessa situação os discursos formativos do mercado educacional passam a assimilar as demandas inscritas nas leis significando-as para que se ajustem às suas respostas empacotadas, os “*edubusinesses* [...] constituem serviços educacionais e soluções políticas [para] [...] um mercado

---

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp-,747606> Acesso em 30/05/2017

<sup>84</sup> Os municípios e estados brasileiros começaram a aderir a prática de colocar faixas e incluso placas em frente as escolas para mostrar a nota obtida pela instituição no exame nacional. No estado de Minas Gerais, apesar da polemica, estas placas foram confeccionadas e enviadas para ser fixadas na entrada das escolas estaduais entre 2012 e 2013. Disponível em <http://veja.abril.com.br/educacao/escolas-de-mg-passam-a-exibir-placa-com-nota-do-ideb/> Acesso em 30/05/2017

crescente e lucrativo” (Ball, 2013. p.22). Recentemente, o mesmo grupo de pesquisa citado anteriormente (Grepppe) levou a cabo um estudo nacional no qual analisou a performance dos cinco maiores grupos educacionais brasileiros. Os pesquisadores conseguiram mapear 339 municípios que no ano de 2013 adotaram sistemas de ensino oferecidos pelo Grupo Positivo, Pearson, Abril Educação, Objetivo ou pelo grupo Santillana (Adrião et al,2016).

Os pesquisadores recorreram a diferentes fontes para dar conta desse mapeamento e, posteriormente, observar as práticas que revestem esse tipo de “parceria”. Uma parceria na qual a iniciativa privada passa a ter capacidade de ação sobre o ensino “por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades” que antes competiam a gestores de redes de ensino, coordenadores pedagógicos e professores da escola pública. (Bezerra, 2008 citado em Adrião,Garcia, Borghi e Arelaro, 2009, p.803)

Nas conclusões desse estudo, o grupo de investigação observou um processo de padronização no qual as agendas de formação continuada giravam ao redor do sistema de ensino. Uma situação que em conjunto com todas as outras práticas observadas submetia “escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação” (Adrião,Garcia, Borghi e Arelaro, 2009, p.807). Assim, estaríamos diante de um mercado requalificador (Apple,1989) instituído na face escondida da centralidade docente, um mercado que dentro dos parâmetros observados, serviria aos objetivos de uma educação neotecnizada (Freitas, 2012).

## 5. Terceiro eco: As fronteiras simbólicas estabelecidas entre formador e professor

Finalmente, a terceira e última cara, que completa os olhares sobre a centralidade docente e sua formação continuada, diz respeito à dimensão do cotidiano escolar, a faceta que aborda as impressões dos professores sobre os discursos formativos e sobre as repercussões desses mesmos discursos em suas rotinas. O quarto eco da centralidade docente na formação continuada começa a tratar da “face menos visível, talvez a mais nobre, que diz respeito aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar” (Saul e Saul, 2016, p.20-21). Nessa face, estão os sujeitos que convivem com a centralidade de sua figura nos discursos mundiais e com as demandas dessa centralidade no dia a dia.

Entretanto, é preciso lembrar que essa faceta da formação docente não pode ser vista como uma só cara, ou melhor dito, não pode ser representada como uma realidade única e homogênea. Essa face menos visível está composta por milhares de outras expressões, todas interdependentes e que se conectam aos contextos nos quais são delineadas. Parafraseando a Eliseo Verón (2013) diria que a cara menos visível da formação docente é o espaço da dispersão das palavras, um lugar no qual os efeitos dos discursos vão diferindo e ganhando nuances personalizadas. Por isso, a formação continuada, transformada em foco de discussão do grupo de professoras colaboradoras, perfaz somente uma das facetas que constituem a face menos visível da formação.

Essa faceta, quando explorada durante as conversas do grupo de colaboradoras, vai sendo delineada com as gradações advindas daquilo que as docentes conheceram em suas experiências formativas, elas vão desenhando essa parte do ‘ser docente’ através de constantes e idas e vindas entre o *corpus* visual e os contextos de formação que experimentaram. Tudo isso acabará promovendo um abalo na compreensão que tenho da identidade, a qual venho conformando como pesquisadora, esse abalo dará lugar a uma espécie de giro, o qual será comentado posteriormente, ao largo do quarto eco discursivo. Entretanto, por agora, começaremos a explorar a centralidade na dimensão dos professores a partir das conversas com o grupo de colaboradoras.

## 5.1. A figura do coordenador pedagógico. Primeiras impressões

Quando Rosa decide contar sobre as práticas formativas adotadas por uma de suas antigas coordenadoras pedagógicas, a discussão iniciada com a observação da imagem da ‘escola que aprende’ transitou pela ideia do ‘professor que não sabe que não sabe’, usada como justificativa para a formação continuada que acontece dentro das instituições. Entretanto, depois da intervenção que realizo dentro do grupo, na qual destaco minha própria resistência em participar dessas horas de trabalho coletivas vistas como horas formativas, Cristina, a professora que ocupava um cargo de coordenação pedagógica, retomará o uso da palavra para explicar como administrava no seu dia a dia semelhantes situações.

**CRISTINA:** Ah... Bom. Hoje acontece de algumas professoras dizerem que o tempo usado no HTPC serve para preencher diários, papeletas, burocracias. Mas dentro da minha realidade, eu penso que HTPC não é um tempo destinado a diários de classe, é uma questão de postura também.

**CLARA:** Outra coisa é que também você nunca vê uma continuidade, uma linha, uma concepção. Uma hora dizem isso, outra aquilo. E no final? Nesse caso o que acontece no HTPC e na escola? Conflito! Eu acho que o papel do orientador, ele é fundamental nesse processo, se o orientador não consegue conduzir seus professores, não no sentido de impor que você tem que fazer isso ou aquilo, não falo nesse aspecto, mas na questão de ele ter peso, ter conhecimento! Não é que todo mundo tenha o conhecimento absoluto, não é isso, mas a gente não sente o orientador como um parceiro do professor. Parece que há uma divisão muito grande.

**CRISTINA:** Tá... Então nesse caso ele é visto então mais como alguém que cobra, que está ali para vigiar.

**CLARA:** É.... e isso é muito complicado...

Esse fragmento da conversa em grupo me parece extremamente importante em virtude das colocações feitas por Clara, seu extenso desabafo nos leva novamente à imagem da escola que aprende para falar dos sentidos que vêm sendo atribuídos à figura do coordenador pedagógico.

Se observarmos a figura 21, perceberemos que há uma participante representada de pé, posicionada do lado direito, justamente atrás da diretora colocada no centro do grupo de professoras. A legenda da foto, situada em um pequeno quadrado azul no canto direito, identifica a participante mais destacada como diretora da escola, todavia, sobre essa participante específica, não traz maiores informações. De acordo com os dados proporcionados pelo texto escrito, sabemos que a participante poderia vir a ser uma assessora externa, mas dada as experiências do grupo de colaboradoras reunidas ao redor da imagem, a participante passa a encarnar o papel de coordenadora pedagógica do grupo representado.

### 5.1.1. Imagem e imaginário da coordenação pedagógica

Michele Melot recorda que “toda imagen, hasta la más realista, tiene su parte imaginaria, la que le da su autor, pero también las que le son dadas por cada uno de sus espectadores” (2010, p.13). A cita de Melot me ajuda a compreender como, dentro do grupo de trabalho, a imagem da escola que aprende começa a desdobrar-se da escola que aprende para a preocupação com o papel do coordenador como interlocutor da realidade docente. Além de destacar que toda imagem não pode ser vista de forma isolada, Melot sinaliza a “grande dispersão” (Verón,2013) de significados na dimensão do reconhecimento, uma dimensão que no caso dessa pesquisa também diz respeito aos sentidos observados pelas docentes no grupo de discussão. As professoras como visualizadoras veem na imagem aquilo que lhes afeta, destacam uma parte imaginária da imagem desencadeada pelos conhecimentos que constituíram durante as práticas de formação continuada em serviço.

Acerca da parte imaginária da imagem, atribuída pelos sujeitos que miram, Fernando Hernández também observa que “*frente a la Cultura Visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando*” (2001, p.04). Por isso, entendo que no polo de reconhecimento, a interpretação das professoras é extremamente importante. Elas não falam daquilo que percebem na superfície da imagem, mas expressam a relação entre a imagem vista e elas mesmas (Berger,2016).



Nesse sentido, compreendo que Clara interpreta o que vê revivendo aquilo que mais lhe aflige na formação que sucede no interior da instituição escolar: a experiência de sentir o coordenador pedagógico “como ‘tomador de conta dos professores”, ou como um “testa de ferro’ das autoridades de diferentes órgãos do sistema” (Almeida e Placco, 2009 citados em Fundação Victor Civita, 2011, p.6). A parte imaginária da “escola que aprende” recebe significações dadas pelas docentes em razão da experiência de monitoração dos seus cotidianos. Ao estarem acostumadas com a presença constante da orientadora pedagógica nas escolas paulistas, elas manifestam um interesse pelo rol do coordenador partindo do desejo de percebê-lo enquanto pessoa disposta a dialogar com a prática da sala de aula, ao invés de fazer-se vigilante dela.

### 5.1.2. Sobre coordenadores pedagógicos, docentes e o ranço distanciador

Professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico (Placco, Souza e Almeida, 2012) são alguns dos nomes usados para referir-se ao profissional que não exerce docência nas salas de aula, mas mantém relação direta com os professores que desempenham essa função. Diferente do assessor que no contexto espanhol estabelece uma relação com os docentes desde uma posição exterior (Marcelo García, 1997), o coordenador atua diariamente no interior de uma unidade de ensino específica. Sua figura está presente em boa parte das escolas do país, ao ter como local de trabalho a unidade de ensino, essa figura é reconhecida como parte da equipe de profissionais de cada instituição.

Ao coordenador pedagógico, já foi delegada uma amplitude considerável de tarefas, as quais estão ligadas às perspectivas daqueles que possuem mais poder para delinear o perfil desse ator, que está fisicamente próximo ao professor. Recentemente, tem tomado corpo a tendência de salientar o coordenador pedagógico como mediador político-pedagógico e formador do professor (Placco e Souza, 2008, 2010; Placco, Almeida e Souza, 2011; Placco, Souza e Almeida, 2012; Miziara, Ribeiro e Bezerra, 2014).

Entretanto, ao escutar a fala das docentes no grupo e fazer um pequeno repasso da origem da profissão do coordenador no Brasil, entendo que as propostas de um coordenador formador

convivem com um passado, em que a fiscalização era parte importante da coordenação pedagógica. A história da coordenação é um dado considerável quando pensamos que uma mudança no papel atribuído a um profissional, que atua dentro da instituição de ensino, poderia mexer nas estruturas da escola enquanto organização e promover mudanças no papel do próprio professor. Quando o coordenador, como uma figura de parceria, aparece no grupo de docentes colaboradoras em uma comparação com o coordenador que vigia, se faz pertinente buscar as *huellas* dessa vigilância para encontrar com os sentidos da parceria reivindicada.

Ronaldo Figueiredo Venas (2013) busca apoio em Urban (1985) para definir que a coordenação pedagógica no Brasil descende diretamente da supervisão, um cargo criado no ápice ditatorial dos anos 70, no qual o supervisor exercia “um papel fiscalizador e de controle sobre os professores” (p. 68, 2013). Figueiredo Venas chega a escavar uma coordenação pedagógica que surge da necessidade de interlocutores do trabalho de um grupo de docentes no estado da Bahia, mas em seguida destaca que o golpe militar de 1968 deixa essa coordenação “deletéria e antipedagógica” (2013, p.54).

O mesmo autor recorre a Vasconcellos (2007) para dizer que os coordenadores pedagógicos ainda buscam definir sua identidade hoje em dia, “pois suas funções e sua imagem continuam associadas a do supervisor pedagógico” (Venas, p.68,2013). Ao serem reconhecidos como herdeiros da supervisão pedagógica, os coordenadores também acabam atrelados com o passado sócio-histórico da função, conhecer essa genealogia contribui a compreender o presente da profissão, principalmente no que se refere as relações que se estabelecem com os docentes.

Outros autores também destacam o período de ditadura como contexto em que se expande a supervisão pedagógica pelo país. Luciene Medeiros e Solange Rosa revisitam o texto de Lacerda (1983) para evidenciar que os alicerces de uma supervisão instigada pela “inspeção e fiscalização”, caracterizadas pelo regime militar, dava “ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle” (1987, p. 20). Por sua vez, Linhares (1997) também destaca o contexto de ditadura quando fala de supervisoras pedagógicas, que naquela época, buscavam formas alternativas e silenciosas de exercer sua prática de maneira dissidente a um período marcado pela vigilância, restrição e autoritarismo.

Agora bem, ainda que se manifestem vozes uníssonas que defendam o coordenador pedagógico como formador docente, a ideia dessa figura como detetive delator de práticas docentes inadequadas para os parâmetros ditatoriais impostos em uma época, não pode ser vista como uma página histórica virada da qual não se fala. Quando pensamos sobre a atual relação dos coordenadores e professores, precisamos considerar os resquícios dessa origem autoritária, lembrar desses fragmentos de discursos que povoam o lugar comunitário que visitamos para constituir nossos parâmetros de realidade. A função vigilante da coordenação também está nesse imaginário social pedagógico ao qual recorreremos para constituir nossas referências como docentes e como coordenadores.

Cecília Hanna Mate, em uma discussão sobre a identidade dos coordenadores no estado de São Paulo, destaca que há todo um conjunto de valores ancorados à coordenação pedagógica. Ela nos diz que há uma história que pode ser visitada e problematizada para chegarmos a considerar a possibilidade de uma formação continuada em serviço com outros,

[...] se a função do PCP<sup>85</sup> é nova, os debates em torno do tema “educação” não o são: carregam concepções e referenciais articulados a práticas sociais vividas. Desse modo, discutir a identidade do PCP pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças. (2012.p.19)

Seguindo com o pensamento de Hanna Mate, considero importante não negar as concepções e referências que articulam essas práticas sociais vividas. A ideia de construir uma nova história para a coordenação pedagógica, por cima da velha, é bastante sedutora, mas não vejo que seja a via mais promissora de estabelecer uma relação de colaboração entre docentes e coordenadores dentro das escolas. Talvez, resgatar esse passado e repensá-lo, entre todos aqueles que estão envolvidos, seja um caminho mais frutífero.

Compreendendo a genealogia das relações que se construíram dentro da escola, poderíamos pensar nas relações que queremos estabelecer entre professores e coordenação pedagógica. Essa compreensão nos ajudaria também a fazer opções, nos auxiliaria a interpretar os discursos das propostas de reforma, que muitas vezes, resgatam parte dessa genealogia como peça de funcionamento. Se o imaginário social é um lugar onde estão as referências para “*aquello que socialmente está permitido imaginar*” (Dittus,2006, p.44), poderíamos visitar esse lugar para

---

<sup>85</sup> PCP = Professores Coordenadores Pedagógicos da rede de ensino estadual paulista

resignificá-lo entre todos, sei que é uma tarefa de calado, mas isso nos permitiria ousar imaginar outras formas de relação que ainda não fazem parte desse imaginário.

Também entendo que dentro do grupo de discussão coexistem duas miradas sobre a coordenação pedagógica que partem dessas referências socialmente compartilhadas. Aparece o coordenador pedagógico visto como um “parceiro do professor” em contraste com a ideia do coordenador como “alguém que cobra, que está ali para investigar”. Curiosamente, a oposição produzida no grupo não é uma fala isolada. Fazendo uma pequena busca por internet, encontrei o relato de Graziela Triches Silva, uma pesquisadora que justifica seu interesse pela figura do coordenador pedagógico, partindo de algumas de suas vivências como docente em escolas do estado do Rio Grande do Sul com as seguintes palavras.

Atuando como professora de ensino fundamental das séries finais, percebe-se nas escolas, nas quais lecionei, o **pouco contato** de muitos supervisores com a equipe de professores. [...]. Vivenciou-se na prática como professora a **falta** desse **cuidado** da supervisão, que constituiria do trabalho de apoio do supervisor junto a sua equipe de professores. **Não apenas fiscalizar** o trabalho e assinalar o erro, **mas participar junto** do processo de ensino-aprendizagem. (Triches da Silva, 2013, p.53, grifos meus)

Nesse trecho que escolhi reproduzir, destacando as ideias da autora que para mim parecem ser chave, há uma percepção do que é e do que deveria ser a coordenação ou supervisão pedagógica. Graziela Triches Silva também produz uma operação de comparação e contraste em sua fala, compara o pouco contato dos coordenadores com os professores, percebido como falta de apoio, com um cuidado traduzido em participação do coordenador no processo de ensino-aprendizagem com alunos.

Nesse caso, entendo que a expressão “não apenas fiscalizar”, empregada para iniciar a terceira e última frase da citação, carrega o desejo de uma coordenação pedagógica diferente daquilo que se conhece, mas ainda não avança no sentido de problematizar o olhar fiscalizador do coordenador. De todos modos, penso que há uma modificação no olhar dessa figura, a qual deixaria de significar reprimenda e castigo, para fazer parte de uma via de diagnóstico, que dentro do contexto criado pela autora do excerto citado, abriria caminho a um tipo de participação.

Agora vejamos, nos dois casos, tanto no fragmento de discurso transcrito do grupo quanto no texto escrito pela autora professora, não se fala da ausência do coordenador, mas de um anseio provocado pela ausência de relações de parceria entre coordenadores e docentes. Ainda que no

grupo de discussão mereça destaque a percepção do coordenador como alguém que tem conhecimentos para conduzir os professores, penso que a essência dessa ideia compartilhada estaria em pensar no coordenador como alguém que participa das situações de conflito nas quais transpomos teorias em práticas. Nas duas situações, se reivindica a presença do coordenador nas salas de aula, pois, as salas são os espaços institucionalmente reconhecidos como lugar da prática docente.

Em uma de minhas idas e vindas entre Espanha e Brasil, faz um par de anos, tive uma conversa informal sobre coordenação pedagógica com uma colega de profissão. Na oportunidade, mantivemos um diálogo interessante durante um evento de confraternização, em certo ponto, resultamos discutindo justamente sobre a figura do coordenador pedagógico. Quando passamos a falar da relação entre coordenadoras e docentes dentro das escolas, essa colega fez uma observação muito interessante, ela disse que a relação entre coordenação pedagógica e docência era algo bastante complicado, pois, nós educadores, carregávamos dentro da gente o ‘ranço da ditadura’<sup>86</sup>, que mantinha as duas partes afastadas.

Ranço da ditadura: não tenho melhores palavras que as dessa eventual colega, ou melhor dizendo, não tenho melhor metáfora para interpretar essa divisão muito grande, expressa no discurso de Clara ou essa falta de participação no processo de ensino-aprendizagem, expressada por Graziela Triches Silva. A observação de minha ex-companheira de trabalho remete diretamente à época da ditadura, contexto no qual, relembremos, surgiu a figura do supervisor encarregado de vigiar o professor.

Os resquícios desse período ditatorial aparecem em nossa forma cotidiana de estar e lidar com o outro da relação pedagógica, não é só o coordenador que desconfia do docente senão o docente que também desconfia do coordenador. O ranço, como a própria definição mais simples da palavra nos diz, é um sabor amargo deixado na boca de quem traga um alimento velho e gorduroso. Assim, o ranço da ditadura seria esse mau sabor deixado por atos ou palavras que

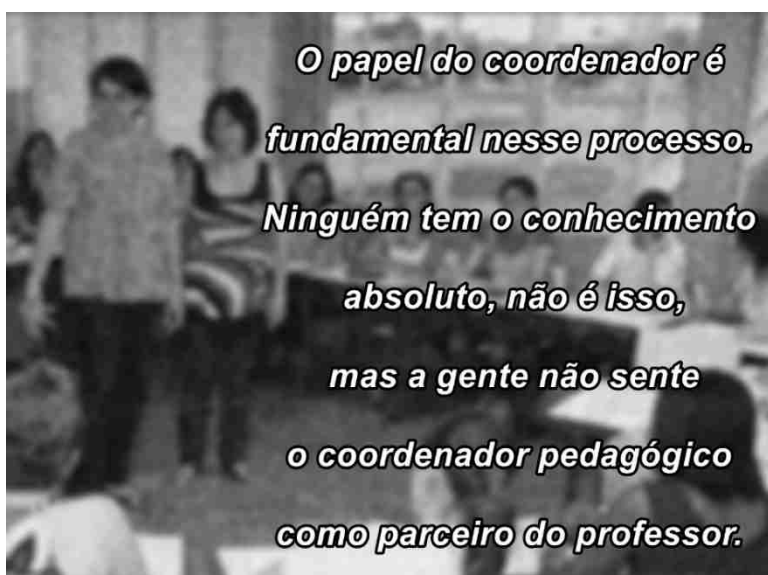
---

<sup>86</sup> Realizei uma pequena pesquisa sobre a terminologia ‘ranço da ditadura’ e não encontrei, em um primeiro momento, uma definição acadêmica para a expressão empregada. O ‘ranço da ditadura’ parece ser um vocábulo de uso popular que remete ao contexto político de cerceamento após o golpe militar no Brasil, datado de 1964.

violentam o ser do outro, palavras que agridem e impõem uma determinada forma de agir ou pensar.

Se os discursos são percursos de significância (Charaudeau, 2011) inscritos em textos e plasmados em imagens, diria que o ranço da ditadura poderia ser visto também como um percurso de significância encarnado nos corpos daqueles que vivem as relações pedagógicas na formação. O ranço da ditadura, acompanhado do déficit formativo e da incompetência atribuída ao docente, demarca e perpetua os abismos a serem superados por aqueles que buscam dar outros sentidos à formação continuada dentro e, inclusive, fora dos limites das instituições escolares.

À luz dessa genealogia rançosa, baseada em uma desconfiança mútua, na qual um alguém teme ser vigiado por outro alguém que exerce o papel de vigilante das práticas cotidianas de formação, torna-se bem complexo estabelecer laços de parceria. Considero que o ranço da ditadura está aí, latente, entre a visão de um coordenador pedagógico



Evocação 5 - A imagem como materialidade desencadeante dos desejos, anseios e constatações de Clara sobre as relações estabelecidas com o coordenador pedagógico.

como parceiro docente e a visão de um coordenador que além de mediador político-pedagógico e formador, precisa desvencilhar-se no presente de um código genético fiscalizador. De acordo com os novos discursos sobre a formação em serviço, o coordenador pedagógico precisa passar de “um superpoder orientador e controlador” à “co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola” (Alarcão,2008, p.012), transitar de uma postura que é reflexo de uma função administrativa a uma postura de educador que aprende e ensina interessado no cotidiano da sala de aula. Um trânsito complexo diria eu, principalmente tendo em vista as diferentes

expectativas alocadas sobre essa figura e as concepções de formação dos coordenadores que partem da ideia de um professor ignorante.

## 5.2. De caminho a uma nova coordenação pedagógica?

A partir das observações feitas por Clara dentro do grupo, as docentes passam a centrar a discussão no coordenador pedagógico interpretado como parceiro do processo educativo. Nesse ponto da conversa, as professoras começam a resgatar histórias sobre coordenadoras que elas consideravam ter uma postura de fiscalizadoras e outras, que tiveram para com elas atitudes consideradas de participação. De minha parte, ao aceitar que a coordenação pedagógica era um tema que afetava o grupo, comecei a ‘interessar-me pelo interesse’<sup>87</sup> demonstrado na figura da coordenadora. Quando Cristina levanta a hipótese de que o coordenador pedagógico não atua como parceiro ao colocar-se como vigilante das práticas dos professores, Rosa, a colaboradora que já passou por diversas escolas e redes de ensino durante sua trajetória como docente, leva os dedos aos lábios em um gesto de reflexão, aguarda um pouco, e intervém na conversa.

**ROSA:** Tem vezes que eu acho que o orientador não é parceiro do professor como forma de defesa, para se defender de que o professor perceba que ele também não entende, que ele também não sabe.

**FABIANA:** *Insegurança?*

**CLARA:** Mas o orientador tem que ter a consciência de que não sabe tudo, assim como nós que não somos donas da verdade absoluta. O que o orientador tem que ter é esse gás, de chegar, de dizer “Gente, existe essa possibilidade...e essa outra. Gente, eu quero sugestões”. Entendeu? Acho que é ser uma pessoa proativa!

---

<sup>87</sup> A redundância que acabo de expressar é proposital, ainda que soe mal dizer “me interessei pelo interesse” é exatamente isso que quero evidenciar, a centralidade da figura do coordenador dentro do grupo me leva a indagar um pouco mais sobre o papel do coordenador como formador.

**CRISTINA:** Acho que talvez exista a insegurança sim, em questão do cargo, em muitos lugares ser por indicação, então muita gente se intimida com isso. Mas ele tem que estar ali, estar à frente.

**FABIANA:** *Mas será que a gente sempre pensou assim? Toda essa discussão sobre o papel do orientador que tem que fazer isso ou aquilo? Quando vocês começaram a perceber essa importância do orientador?*

**CRISTINA:** A figura do orientador pedagógico sempre me incomodou enquanto professora. Em muitos momentos eu via como figura decorativa, mais para cobrar parte burocrática que ver a parte pedagógica. Eu sentia falta de algumas coisas, mas ainda não sabia bem o que era. Aos poucos você começa a perceber, quando eu fiz os cursos do pró-letramento por exemplo. Eu reconheci a figura do orientador como formador mais nessa fase.

**CLARA:** Eu descobri bem depois, quando fiz a faculdade de pedagogia que terminei recentemente. Eu tinha feito o magistério, fui para outra área e depois voltei para educação. Depois dessa formação é que percebi essa importância [do orientador] e da equipe gestora como um todo também. Eu tive uma coordenadora maravilhosa em uma escola porque ela conseguia escutar a gente. Às vezes vem uma pessoa e diz 'Ah, mas vocês têm que aplicar jogos na sala de aula', mas o professor tá ali com 35 alunos, e não encontra a maneira. Essa coordenadora viu essa necessidade.

Uma vez mais, estamos diante de um fragmento que carrega marcas de diferentes discursos que circulam pelo mundo complexo da formação continuada, um mundo do qual também fazem parte os discursos sobre a formação do coordenador. Ainda que não seja meu objetivo perguntar como se ensina a ser coordenador pedagógico, parece ser evidente que todo aparato discursivo constituído para delinear o perfil dessa figura, reflete na formação docente e nas expectativas dos professores sobre sua atuação. Assim, meu interesse pelo coordenador pedagógico porque ele configura um “ator privilegiado” (Placco e Souza, 2010) que está entre os discursos de reforma; as demandas das redes de ensino; os apontamentos sobre formação docente e o próprio professor. Em um primeiro momento, a fala de Rosa no grupo me leva a pensar sobre os conhecimentos demandados do coordenador pedagógico, imediatamente busco observar os saberes de referência reclamados do sujeito que, situado no interior das escolas, também surge como fonte para os



discursos mediatizados. Quando Rosa levanta a hipótese de um coordenador que ‘sabe que não sabe’ e se afasta do docente em virtude do seu não saber, ela me leva a observar a “constelação de atributos e funções” (Hernández, 2008, p.02) que passam a fazer parte do perfil de um coordenador pedagógico pós-ditadura.

Sobre os coordenadores recaem expectativas de diferentes grupos sociais dos quais emerge um consenso discursivo: a necessidade de apartar os coordenadores das práticas que os desviam de seu “papel precípua de formadores, interlocutores e mediadores da organização do trabalho docente coletivo” (Miziara, Ribeiro e Bezerra, 2014, p.62). Isaneide Domingues ressalta em sua tese que a formação centrada na escola ganhou destaque no Brasil em razão de “pressões externas, principalmente do Banco Mundial, que advoga por um maior investimento dos recursos aplicados em formação docente, na formação continuada” (2008, p.111).

A centralidade dos professores nos discursos mundiais de uma educação para todos aliada às reformas educativas, que não produzem o impacto esperado por seus mentores, produzem o resgate de uma concepção de formação centrada na escola que aparece comandada pela figura do coordenador. Essa formação, nascida dos “estudos, em 1970, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, para responder à ineficácia da formação que vinha se processando” (Fundação Victor Civita, 2011, p.08) passa a ser preferente dentro das políticas publicadas adotadas. Assim, a formação centrada na escola pode ser entendida, grosso modo, como a formação continuada que acontece em serviço e, nos últimos anos, sobressai a modalidade na qual o coordenador pedagógico é figura chave das práticas formativas.

Nesse sentido, um dos sujeitos entrevistados em uma pesquisa sobre formação docente, idealizada pelo movimento social Todos Pela Educação<sup>88</sup>, destaca a centralidade da escola como

---

<sup>88</sup> No site do movimento há um texto conciso que fala sobre a origem dessa associação que tem como sócios fundadores uma constelação de representantes de empresas brasileiras prestigiosas que se uniram em favor de constituir parâmetros e metas para uma educação pública de qualidade.

Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários [...]. (Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>, acesso em 30/07/2017)

lugar de formação continuada em serviço, ressaltando justamente a importância do coordenador pedagógico fazendo as seguintes considerações.

[...] **a escola tem de ser vista como espaço de formação continuada, o que implica rever o papel da coordenação pedagógica e formar coordenadores para atuar de forma consistente.** Para isso, foi muito importante a garantia da hora de trabalho pedagógico remunerada. Além disso, temos o coordenador pedagógico, o que não acontece em outros países latino-americanos. Hoje os gestores sabem que eles influenciam a aprendizagem dos alunos, mas é preciso avançar na formação desses profissionais, eles precisam se ver como sujeitos responsáveis pela gestão permanente dos professores. (2016, p.37, grifos meus)<sup>89</sup>

### 5.2.1. De tomador de conta a formador docente

A figura do coordenador, que tradicionalmente esteve presente nas escolas das grandes cidades brasileiras como fiscal, ganhou outro status nos discursos de melhora educativa focados na formação do professor. Nesse contexto, o coordenador pedagógico passa a ser também sujeito estratégico das mudanças que se quer promover dentro das escolas a partir da formação do professor. Além de articular o cotidiano escolar, ele ganha as funções de zelar por um ambiente formativo e formar os professores. Tudo isso pode ser melhor visualizado quando observamos um trecho introdutório do relatório da segunda fase da pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”<sup>90 91</sup>, realizada sob encomenda da Fundação Victor Civita.

---

<sup>89</sup> O trecho transcrito faz parte da pesquisa *Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*, idealizada pelo movimento Todos Pela Educação (TPE), e coordenada por Fernando Luiz Abrucio Abrucio. A pesquisa não identifica cargo e função dos entrevistados, mas diz foram selecionados por serem “atores estratégicos do sistema educacional, influenciadores da temática da formação”. (p.19)

<sup>90</sup> A pesquisa *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições* foi amplamente divulgada nas revistas pedagógicas e na mídia. Uma situação que a constituiu em referente importante para os entendimentos que temos sobre a figura do coordenador. O primeiro lugar escolhido para divulgar os resultados aferidos foi a revista *Gestão Escolar*, um braço da revista *Nova Escola*, constituído para impactar os gestores do ensino – supervisor, diretor e coordenador. O número especial da revista circulou em território nacional entre junho e julho de 2011. Inicialmente a capa da edição impressa trouxe estampado um envelope com a expressão “Dossiê do coordenador pedagógico”, mas no site atual das revistas *Nova Escola* e *Gestão Escolar*, a edição virtual trazia outra ilustração. Versão para compra disponível em <http://novaescolaclube.org.br/revistas/especiais/06> Acesso em 30/07/2017

<sup>91</sup> Atualmente, a investigação citada faz parte do acervo da área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita, que na época da divulgação do informe com os resultados, era a fundação responsável pela publicação da revista *Nova Escola* e pela revista *Gestão Escolar*. Recentemente as duas publicações foram transferidas para a Fundação Nova Escola, gerida pela Fundação Lemann em um acordo válido a partir de 2016. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/374/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos> Acesso em 30/07/2017

[...] há a necessidade, para superação das dificuldades cotidianas da escola, de um trabalho coletivo [...]. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores. (2011, p.228)

Outras pesquisas, algumas das quais contam com a participação de investigadoras que coordenaram o projeto de investigação citado, contribuíram ao demonstrar que a escolha do coordenador pedagógico como formador docente, por excelência, é uma decisão com motivação política. Em razão das propostas de inovação, que não surtiam os efeitos esperados, atribui-se à coordenação pedagógica novas funções, segundo Santos Almeida e Martins Tassoni “a formação continuada vem sendo defendida na literatura como papel essencial do coordenador pedagógico” (2014, p.673).

Nesse cenário fica evidente a necessidade de afastar os coordenadores das funções que vinham exercendo para modificar imagem e práticas de um coordenador visto como fiscalizador, pois “o trabalho dos coordenadores pedagógicos não é mais definido apenas como ‘atividades de supervisão’, devendo compreender também a gestão pedagógica da escola” (Monteiro e Amado, 2012, p.6). A necessidade de um coordenador mediador e formador (Placco, Almeida e Souza, 2011; Placco, Souza e Almeida, 2012) vai atrelada à visão da formação docente levada a cabo através das “abordagens colaborativas”, configurando o perfil de um coordenador que “deve, além de coordenar o trabalho pedagógico na escola, intermediar a formação de sua equipe” (Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza, 2011, p.832).

Nesse caso, a escola como locus de formação docente (Candau, 1997; Fusari, 2008; Nóvoa, 1992) aparece consolidada, mas a formação docente praticada nessa escola está centrada, em verdade, na figura do coordenador como ator privilegiado da formação. Assim, o coordenador pedagógico transforma-se na figura que, desde dentro da escola, conduz a formação dos professores de acordo com as pautas em voga nos discursos de educação<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup>Vale recordar que a imagem da ‘escola que aprende’ carrega marcas importantes desse tipo de formação. Conforme já observei em outro momento, não faz falta que o coordenador apareça claramente identificado na imagem materializada, pois o imaginário resgatado com a visualização desse tipo de imagem, na qual há uma hierarquia plasmada, resgata essa proposta de formação centrada no coordenador.

Ao escrever sobre o coordenador pedagógico e sua relação com a formação docente na cidade de São Paulo, Domingues (2009) destaca-o como mediador das reformas educativas no contexto paulistano. A autora observa que historicamente, a formação continuada ofertada na rede de ensino do município, colocava em primeiro plano a formação dos coordenadores. Isso ocorria justamente pelo coordenador pedagógico ser concebido como multiplicador dos discursos educacionais. A formação oferecida aos coordenadores acontecia, principalmente, em períodos de mudança de gestão político-administrativa. Domingues ainda explica que a escolha por concentrar esforços financeiros na formação do coordenador, configurava claramente uma formação para a “reforma educativa” na qual “ao investirem na formação contínua do professor, focam os olhares na figura do coordenador pedagógico como elemento intermediador entre as políticas de formação e o profissional na escola” (2009, p.114).

Maria José Fernandes (2012) nos expõem uma situação semelhante, dessa vez, no âmbito da rede de ensino estadual paulista, onde as reformas educativas modificam o status do professor coordenador pedagógico-PCP, mudando inclusive, sua denominação.

As novas atribuições que foram destinadas aos PCs e que serviram para justificar legalmente a função no âmbito das reformas foram bem distintas das atividades esperadas pelos professores e pelos movimentos docentes organizados, já que estes reivindicaram ao longo dos anos a presença de um parceiro e articulador pedagógico na escola [...]. Nesse sentido, identificou-se nas resoluções um distanciamento entre o esperado e o ocorrido. (p.806)

Retiram a palavra “pedagógico” da nomenclatura pela qual se conhecia esses sujeitos e esse “novo” professor coordenador- PC, passa a ter seu trabalho definido por diferentes legislações. A cada nova deliberativa vai ficando mais claro seu papel como ator promotor dos discursos de reforma dentro da escola.

Ao analisar as duas últimas resoluções – 88/2007 e 53/2010 –, verificamos que elas apontaram mais claramente para a atuação da função como responsável por inculcar no cotidiano escolar a cultura do envolvimento pessoal e a preocupação com a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas. (Fernandes,2012, p.806)

Por isso, me atrevo a dizer que as pesquisas fornecem indícios de uma formação que tem na escola seu lugar de acontecimentos, mas não necessariamente inclui a escola como centro dos acontecimentos da formação. O local de trabalho como lugar para a aprendizagem, visto como paradigma emergente na formação docente (Sparks,1994 citado em Vaillant e Marcelo García,

2001) é assimilado pelos discursos que advogam por uma formação coletiva que atende a fins previamente desenhados e encontram na figura do coordenador seu representante e mediador.

Nesse ponto, julgo apropriado encerrar compartilhando uma observação incluída em um texto de Fernando Hernández. No dia de hoje, essa citação mesclada com as evidências de uma formação continuada pré-moldada, mostram-me outro significado para o protagonismo docente anunciado nos discursos mundiais sobre educação.

Um aspecto que chama a atenção é que, apesar da importância que se confere à formação, que se supõe ser feita para favorecer a aprendizagem dos docentes, de forma a melhorar a qualidade do ensino e da educação dos alunos, o que ocorre, como manifestei em outro trabalho [Hernández, 1996-97], é que **se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem**[...] (Hernández, 1998, p.11. grifos meus)

Hernández nos convida a pensar se a formação oferecida dentro desses novos marcos é condizente com as necessidades de aprendizagem de cada docente. Frente a proeminente necessidade de desenhar a formação em serviço, me pergunto de que protagonismo docente estamos falando nessas propostas, ademais, indago se nessas propostas há um protagonismo do docente a partir do entendimento de suas necessidades de aprendizagem como adulto (Vaillant e Marcelo García, 2001), ou há um protagonismo das propostas de formação encarnadas na figura do coordenador.

### 5.2.2. Tatear os sentidos da parceria

No que se refere aos discursos das docentes que colaboram no grupo, já indiquei anteriormente que meu “interesse pelo interesse” na figura do coordenador, levou-me a perguntar sobre a origem dessa tentativa de definir a coordenação como instancia formadora do professor. Tanto no fragmento anteriormente transcrito quanto em outros momentos da conversação o grupo regressa sempre sobre a ideia de um coordenador parceiro docente, por isso me interessa também tatear, ainda que de forma aligeirada, os sentidos atribuídos a essa parceria. Refletir sobre a parceria como significante da relação docente-coordenadora, ajuda-me a entender os rasgos da coordenação idealizada nesse tipo de relação.

Quando pedi, dentro do grupo, que as colaboradoras recordassem o momento em que descobriram o coordenador pedagógico como possível formador e parceiro docente, elas buscam

as primeiras referências nos discursos da formação ‘exterior’ e depois, tomam essas referências como base para falar da relação que desejariam manter com o coordenador dentro das instituições em que trabalham.

Analisando o fragmento da conversa em grupo, anteriormente transcrito, entendendo que o discurso do coordenador pedagógico como formador docente foi inicialmente aprendido durante as formações formais vivenciadas pelas colaboradoras. Assim, os discursos das revistas pedagógicas, da formação formal frequentada e as experiências vividas como docentes produzem um entrecruzes de referências que significam a coordenação pedagógica baseada na parceria.

Quando Cristina fala do pró-letramento<sup>93</sup> como espaço onde descobre o papel do coordenador pedagógico como parceiro está, na verdade, fornecendo indícios sobre o contexto que demanda e incita esse tipo de coordenação. Quando Clara por sua vez, fala da descoberta de um novo perfil para o coordenador pedagógico durante o curso superior de Pedagogia, reitera a informação dada por Cristina. Deste modo, podemos ver os cursos da formação formal como lugares nos quais começamos a conhecer esse novo perfil de coordenador. A continuação, Clara resgata uma de suas vivências para explicar-nos sua concepção de uma coordenadora maravilhosa, por isso, compreendo que o contato com esses novos direcionamentos dados a coordenação nos discursos formativos, mesclados com o aprendizado das experiências vividas, faz com que se deseje outro tipo de relação com a coordenação.

Agora, se nos dedicamos a explorar os livros didáticos distribuídos no Pró-letramento, programa de formação continuada no qual Cristina descobriu um coordenador que vai além da “figura decorativa”, encontraremos um trecho sobre avaliação da aquisição do sistema de linguagem escrita que diz que

o professor e a **professora que alfabetizam enfrentam sérias limitações para se dedicar ao registro de situações avaliativas processadas individualmente** ou em pequenos grupos: as turmas são numerosas e os tempos escolares são restritos para tarefa tão exigente. **Contudo, vale a pena investir nessa perspectiva, com a mediação das coordenadoras de série ou ciclo, sobretudo nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou descompassos nas progressões esperadas.**” (Brasil, 2008, p.12, grifos meus).

---

<sup>93</sup> Segundo o website do programa, “ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento> Acesso em: 27/12/2017.

O trecho reproduzido reconhece uma realidade precária de sala de aulas numerosas e tempo reduzido para fazer as chamadas “sondagens” das hipóteses de escrita, entretanto, confia na possibilidade de realização da avaliação com a mediação do coordenador. Se por um lado é certo que não fala exatamente da coordenação pedagógica, mas de coordenadoras de série ou ciclo, por outro lado entendo que enunciados como esse, inscritos nos materiais da formação continuada de professores, contribui na construção das expectativas que chegamos a ter sobre um coordenador parceiro e as práticas que significariam essa parceria no dia-a-dia da instituição.

Por tudo isso, me atrevo a dizer que as formações que acessamos enquanto docentes, significam a relação que gostaríamos de experimentar com o coordenador que temos nas escolas, resgatamos partes dessas formações vividas para construir nosso próprio conceito de coordenador pedagógico parceiro do professor.

Ainda que as docentes colaboradoras salientem a figura do coordenador como líder ou pessoa proativa, terminologias que no meu entendimento tem estreita relação com a hierarquia do universo empresarial, tenho entendido que nesse caso, a ideia de liderança

**EU SENTIA FALTA DE  
ALGUMAS COISAS,  
MAS AINDA NÃO  
SABIA O QUE ERA.**



**EU TIVE UMA  
COORDENADORA  
MARAVILHOSA,  
ELA CONSEGUIA  
ESCUTAR A GENTE.**

Evocação 6 - As falas de Cristina e Clara reunidas perfazem indícios de um giro no imaginário sobre o coordenador.

mesclada com o desejo de parceria, conota outra postura de coordenador.

Nesse ponto, gostaria de regressar um momento sobre a ideia do ranço da ditadura, entendido como discurso que ainda paira no âmbito educativo, associando-a com minha experiência enquanto educadora para tecer algumas considerações. Devo dizer que nos meus anos de experiência entre redes de ensino e escolas diferentes, ouvi frases que estavam carregadas com esse ranço ditador.

Esses enunciados que eram repetidos como “mantras”, na tentativa de consolidar as práticas pedagógicas inovadoras, sempre sugerida pelas secretarias de educação. Ao coordenador pedagógico visto como portador dos discursos que receitavam essas práticas cabia muitas vezes, por convicção ou ignorância, proibir outras práticas docentes que passaram a ser consideradas obsoletas, práticas que curiosamente, até aquele momento, haviam sido vistas como boas práticas educativas no cotidiano da instituição. Enfim, hoje entendo que a proibição é uma via irreflexiva e desrespeitosa, pois desautoriza aquilo que os docentes já sabem a favor das propostas que precisam rapidamente ser postas em prática na corrida pela qualidade na educação.

Para mim, esse *modus operandi* tem estreita relação com um famoso ditado, muito repetido na época da ditadura militar: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo” traduz a imposição de uma ideia sobre outra, um forcejo que impõem mudanças nos modos e maneiras de ser daquele a quem cabe obedecer, plasmando uma clara relação de dominação. No relacionamento entre docentes e coordenadores pedagógicos, ou mesmo nos encontros com assessores externos que vinham às escolas como portadores das propostas de reforma, sempre acaba acontecendo situações que reproduziam essa forma de atuação.

Por tudo isso, me pergunto sobre o tipo de parceria que teria lugar em uma relação na qual alguém que ocupa uma posição mais privilegiada, constantemente recorria a artifícios de poder para impor o discurso de inovação. Que papel desempenham coordenadores e professores em uma relação pedagógica que incorpora esse *modus operandi*? Que saberes docentes poderiam ser construídos a partir de práticas que se praticam sem que tivéssemos escolhido praticá-las?

Não tenho claras as respostas para essas perguntas, mas tenho claras algumas das coisas que se perderiam em um caminho impregnado por essa forma de relação. Quando resgatamos o ranço



da ditadura como forma de atuar em nossa relação com o outro, seja do lado de “quem manda” impondo uma prática, ou do lado de quem “obedece porque tem juízo” (ou desobedece silenciosamente para não ser castigado), perdemos a oportunidade de aprender em parceria, esvaziamos a possibilidade de colocar em nossas mochilas de maestras e formadoras conhecimentos constituídos a partir de vivências que podem ser discutidas sem desconfianças e medos.

Nesse contexto é preciso lembrar ainda que, originalmente, a palavra parceria no âmbito da formação de professores remete primeiramente as relações estabelecidas entre escola e universidade (Bourdoncle, 1997), entretanto, quando transportamos a parceria para um contexto mais micro, no qual nos movemos como docentes e formadores *tête-à-tête*, ela pode ser interpretada como escuta atenta, olhar empático, consideração pelos outros e seus saberes. Justamente porque os saberes evocados por cada membro da parceria são diferentes, aprendemos desses saberes sem depreciá-los ou diminuí-los. Somente por essa via encontraríamos o sentido de parceria evocado no grupo de colaboradoras.

Como bem observado por Sancho e Hernandez, “os docentes não aprendem em contextos de formação que os desautorizam, que não vinculam seu desenvolvimento profissional ao seu saber e a um projeto de melhoria” (2006), entendo que os coordenadores tão pouco podem aprender se esperamos que saibam tudo e tenham respostas para todas as questões. O projeto de melhoria nesse caso advém das necessidades docentes, mas não exclui a aprendizagem do formador.

Na relação de parceria que se constitui entre ambos, reside a oportunidade de conhecer coisas diferentes daquelas que levamos em nossas mochilas. Por isso, uma coordenadora maravilhosa “escuta” os professores, para saber aquilo que faz falta saber e não dá por sentado que falta algo ao professor. A parceria acontece quando coordenador e professores envolvem-se na busca por algo que ainda não se sabe, mas em virtude das relações de confiança estabelecidas no respeito pelos saberes uns dos outros, há a possibilidade de saber sobre esse algo em companhia.

Nessa perspectiva, o coordenador como líder não tem a obrigação de possuir respostas prontas para as dúvidas ou angústias docentes, mas assume o compromisso de refletir com o docente sobre essas dúvidas. Docente e coordenador participam na busca de conhecimentos que são

colocados ao redor de um questionamento para criar uma teoria que signifique e encontre sentidos que ajudem em sua compreensão. Esse algo que não se sabe, e que pode ser sabido em companhia, significa a trajetória de ambos através de um caminho de aprendizagem que não tem porque ser caminhado em solitário sob a ótica da parceria pedagógica docente-coordenador.

Essa trajetória de aprendizagem constitui um saber que por suposto, pode ser fonte de saber para outros. Entretanto, como já diziam Stoll, Fink e Earl (2004), para aprender necessitamos tempo, e transformar os saberes aprendidos em conhecimentos materializados também requer seu tempo. Produzir registros que possam dar conta de conhecimentos constituídos, além de disposição, requer uma boa dose de tempo que precisaria ser conseguido e desfrutado para um dia, chegarmos a construir uma teoria que emane realmente do centro da escola para todos os outros âmbitos da formação.

## 6. Quarto eco: Estamos falando das nossas angústias

A visão que constituí sobre a formação de caráter mais oficial, oriunda da análise da imagem que fala da formação docente atrelada a qualidade na educação precisava ser contrastada, por isso fiz um pedido às professoras que conformavam o grupo de discussão, gostaria que tentassem manter o foco do debate nos discursos que caracterizariam essa formação mais formal. Entretanto, quando a conversa avança na direção desses eventos formativos que extrapolam os limites da escola, o caminho que elas decidem traçar não acompanhou minhas expectativas iniciais.

O diálogo que acontece entre as docentes acaba fluindo por vias bem diferentes das que eu havia intuído trafegar, se por um lado é certo que elas começavam falando da formação que ocorre fora dos muros das escolas, por outro lado me dava conta de que sutilmente, elas deslocavam o foco do diálogo para situações nas quais descreviam minuciosamente as atitudes dos sujeitos que dirigiam essas práticas de formação. Em dado momento, Clara nos explicava um curso de formação continuada que, para ela, se fez significativo em razão de uma formadora que ela descreve como sendo uma pessoa maravilhosa. Uma vez mais, Clara usava o mesmo adjetivo, “maravilhoso”, para referir-se a um indivíduo que encarna um papel de formador, por isso, aproveitei para realizar uma interferência que talvez pudesse reconduzir a mirada do grupo.

***FABIANA:** Formadora maravilhosa? Como é uma formadora maravilhosa? Como é essa formação?*

**CLARA:** Uma formadora maravilhosa escuta o professor, não necessariamente está de acordo com tudo que ele diz, mas também não é aquela pessoa poderosa que sabe tudo e diz que o que você está fazendo está totalmente errado.

**CRISTINA:** Esses formadores que são bons têm mais a ideia de jogar para que a gente reflita. Você nunca sai dali dizendo já sei, não era isso, isso eu fiz errado. Sempre sai com um questionamento, uma reflexão.

**ROSA:** Mas esses formadores têm segurança. Eu acabei abandonando um curso quando a formadora me disse assim: “Educação Infantil não tem nada que ter jogos”

**CRISTINA:** Nossa! Se existe uma infinidade de jogos!

**ROSA:** Pois é...

***FABIANA:** Vocês percebem que estamos levando a conversa de novo para outro lado? Estamos falando dos formadores e estamos esquecendo o nosso foco a partir de uma imagem de formação de professor?*

**LARGO SILÊNCIO**

**ROSA:** Mas Fabiana... essas são as angústias da gente, né? Estamos falando das nossas angústias...

O leitor deve recordar que anteriormente, na discussão sobre as atividades formativas que se realizavam dentro das escolas, já havíamos passado por uma circunstância parecida. Na ocasião, as professoras colaboradoras escolheram seguir com a discussão da formação continuada em serviço observando a figura do coordenador pedagógico como centro de debate. Naquele momento, consegui encontrar evidências no corpus visual que respaldaram essa escolha, não obstante, o contexto atual era um pouco diferente. Não conseguia encontrar conexão entre a fala das docentes e as imagens usadas como referentes.

Como resultado, encontrei-me com uma situação que parecia exigir de mim uma atitude mais condutora, se realmente não quisesse perder o rumo da investigação, pensei que deveria atuar. Assim, tentei redirecionar a conversa do grupo e a resposta dada por Rosa gera um momento chave para a pesquisa e porque não dizer um momento crucial para mim, enquanto professora que aprende a ser pesquisadora ‘com’ e ‘a partir’ dos elementos envolvidos no trabalho de investigar.

Diria que o fragmento a seguir, no qual narro essa passagem, está carregado de desencontros que não se findam em si mesmos, pois, posteriormente, esses mesmos percalços passam a ser peças de entendimento e geração de minha identidade como docente/investigadora. Por isso, decidi incluir como parte da tese a compreensão que construo a partir desse acontecimento. Não foi uma decisão fácil, mas para uma investigação que advoga pela transparência na pesquisa, diria que está justificada.

## 6.1. Colonizar as docentes colaboradoras

Apesar da imagem representativa da formação exterior não trazer indícios visuais do indivíduo que assume a situação de guia dos processos formativos (fig. 23), o interesse em sua figura aparecia como erre potencializador do diálogo. Em outras palavras, a imagem não remetia aos cursos de formação formal e não falava de qualidades docentes, mas sim, provocava o resgate de memórias sobre os formadores que as colaboradoras conheceram nos cursos realizados. A discussão avançou por esse caminho e, inicialmente, eu não sabia como posicionar-me. Ainda que os relatos fossem marcantes, no sentido de movimentar afetos produzidos em um determinado espaço e tempo, parecia que não guardavam relação com o tema investigado, além disso, tinha a sensação de que ditos relatos estavam transformando o grupo em lugar de desabafo.

Anteriormente, quando trabalhamos sobre a imagem da escola que aprende, percebi com bons olhos os sentidos dos deslocamentos que elas faziam na direção do coordenador pedagógico basicamente por dois motivos. Em primeiro lugar, porque encontrei na imagem da escola que aprende indícios que remetiam a figura do coordenador, assim, a investigadora semiótica que também habita em mim pôde dar seu aval para que seguíssemos por essa via porque consegui conectar o que estava sendo dito com o que era materialmente visível no corpus. Em segundo lugar, porque ao haver transitado como docente em um contexto local similar ao das professoras, as experiências que elas colocavam em relato faziam muito sentido para mim. Por tudo isso, consegui encontrar coerência em conectar seus relatos com as análises e interpretações que fazia no polo de produção discursiva.

Nesse ponto, por mais que me afete recordar, devo assumir que agi de forma opressora, encarnei o papel da *investigadora como colonizadora* que acima de tudo precisava cumprir com sua agenda de investigação. Como investigadora que tinha uma pauta estabelecida, estava mais preocupada em redirecionar a conversa que escutar os relatos que estavam sendo narrados. Em uma tentativa incoerente de querer regular o que está por vir, esqueci que no diálogo, assim como na educação, existe a possibilidade de criação (MacIntyre, 1987, p.122 citado em Sacristán, 1998, p.79). Esperava ansiosamente uma ocasião para interferir e reorientar aquilo

que estava sendo dito em grupo, acreditando que assim estaria cumprindo com o papel de moderadora que estrutura o que está sendo discutido.

No instante em que percebo que, apesar da minha tentativa de redirecionar a conversa, Rosa voltava a fazer um relato que me parecia uma queixa sobre o formador de professores, confesso que me irritei, não conseguia perceber como sua fala estaria associada aos discursos que ensinam a ser docente, tão pouco, podia ver relações entre a formação de caráter mais formal e sua “queixa” sobre a atitude do formador criticado.

Por um lado, queria mover-me com cuidado e ser ética com essas mulheres que reservaram suas noites de quarta-feira para estar ali reunidas, formando o grupo que me presenteava com diferentes histórias, por outro lado, naquele momento, sentia o tempo correr e o peso de uma agenda a cumprir. Como poderia deixar que Rosa prosseguisse se posteriormente excluiria seu relato do meu informe de pesquisadora?

#### 6.1.1. Afrontar a Investigadora como colonizadora

No dia de hoje, percebo em Jerome Bruner um relato sobre a postura do entrevistador bastante próxima a forma como atuei. Mesmo que o grupo como método de pesquisa tenha rasgos diferentes das entrevistas, parece-me que Bruner descreve com precisão minha atuação ao afirmar que “*como entrevistadores, lo típico es que interrumpamos a nuestros entrevistados cuando empiezan a contarnos una historia, o, en todo caso, no nos molestamos en codificar las historias, ya que no encajan en nuestras categorías convencionales*” (1990, p .114).

Sob essa mesma ótica, entendo que minha impaciência e intolerância frente as colaboradoras perfaz signo de um investigador preposicionado, que indo a campo com umas categorias estruturadas e uma agenda estabelecida, acaba não escutando muitas das histórias do sujeito colaborador. Entendia que se quisesse chegar a ser pesquisadora precisava agir como pesquisadora, mesmo que essas ações não fossem condizentes com a formação que conheci no doutorado ou com os marcos que passei a reconhecer como referentes da minha ação como professora. Por isso, considero que saquei de minha *mochila como maestra* a forma de atuar de

um ‘investigador com I maiúsculo’<sup>94</sup>, uma forma presente como referência no imaginário que constituí, ao largo dos anos, sobre o que era fazer investigação.

Quando digo que as professoras estão esquecendo o “nosso foco” quero fazer com que o meu foco também seja o foco delas. O “nosso foco” impõem minha agenda de investigadora como a coisa mais pertinente no momento. Meu gesto busca trazer a discussão de maneira categórica para ‘meu terreno’ ao invés de acompanhar a discussão que fluía para o terreno que a elas lhes parecia pertinente. Trazer a conversa para meu foco significa uma economia de esforço, não precisaria explorar e tentar compreender o terreno das inquietudes docentes, das angustias das professoras relacionadas ao campo da formação.

Entretanto, as últimas palavras de Rosa me fizeram repensar minha postura. Quando ela diz, ‘essas são as angustias da gente’, entendo que não contesta minha interferência desde uma postura impositiva como a que demonstrei, mas o faz a partir de uma posição de sujeito que, oprimido, corre o risco de perder sua voz em razão da minha imposição. Sua forma de expressar-se não é de uma pessoa que fala alto para reivindicar a visibilidade do seu terreno, mas mostra sua decepção por minha falta de interesse nas angustias do terreno do professor. Por isso a fala de Rosa me toca, e toca fundo, experimento a distância que parece existir entre as angustias docentes e minhas próprias preocupações como pesquisadora.

No passado, como professora, apesar de todos os pesares que pesavam em nosso cotidiano, encontrava tempo de escutar e compartilhar dos problemas docentes para encontrar desvios que amenizavam essas angustias. Entretanto, no presente, estava cerceando sem dar-me conta, a possibilidade de falar sobre esses pesares e ao falar sobre eles, refletir sobre suas causas, desdobramentos e possíveis implicações. Desde uma postura de investigadora como colonizadora estava deixando de perceber *huellas* discursivas significativas que não são mostradas, ou passam despercebidas, a um pesquisador indiferente às angustias do professor.

---

<sup>94</sup> Na linguagem comum do Brasil, quando queremos enfatizar que algo ou alguém, reúne os atributos mais valorizados para representar uma determinada classe, usamos repetir a categoria a qual tal ente pertenceria acompanhada da expressão “com maiúsculas”. Investigadora com I maiúsculo conotaria o modelo hegemônico e dominante de pesquisador propagado. Na verdade, esse uso que faço da I maiúscula para identificar um protótipo de pesquisador, tem sua origem na expressão ‘Homem com H maiúsculo’, muito difundida no Brasil, na década de 80 para falar de um modelo de masculinidade hegemônica (Connell e Messerschmidt, 2013) que era o mais aceitado.

A fala de Rosa, além de conotar seu desapontamento para comigo, e aqui devo lembrar que Rosa é uma das três docentes com as quais trabalhei nas escolas pelas quais passei, também resgata situações nas quais, como docente, eu quis dizer algo sobre meu terreno e não pude ser escutada por meu interlocutor. A conjunção adversativa, ‘mas’, usada por Rosa para retomar a palavra depois da minha intervenção colonizadora, lembra-me das vezes em que a pessoa com a qual eu tentava interagir, sempre um sujeito em posição de mais destaque, não queria ouvir aquilo que eu tinha a dizer depois que respondia sua solicitação.

Algumas vezes, quando conversava com pessoas que ocupavam cargos de chefia para explicar situações acontecidas na escola, ao terminar de informa-lhes sobre os questionamentos que faziam, aproveitava o momento para falar-lhes de algo que me preocupava no cotidiano da instituição. Entretanto, no instante em que a conversa cruzava a linha do perguntado, tinha a nítida impressão de que essas pessoas deixam de prestar atenção no que eu dizia. ‘Mas’ servia como uma espécie de marcador discursivo que mostrava minha tentativa de explicar a preocupação que me afligia e, ao mesmo tempo, funcionava como palavra que evadia a disposição de escutar advinda do interlocutor. Hoje consigo entender que os problemas que via dentro da minha realidade não eram percebidos como problemas para um grupo de pessoas que possuía uma patente cultural que lhes isentava de envolver-se com as angústias do professor.

Através dessa memória revivida pude começar a compreender parte do que Rosa tentava expressar, de aí que entenda que fiz uso de uma patente cultural como pesquisadora para colonizar a conversa do grupo e distanciar-me das angústias docentes. Literalmente, esqueci de meus próprios desassossegos enquanto nativa a quem lhe importou o solo pelo qual sempre caminhou. O chão da escola já não me dizia respeito, as inquietudes docentes geradas pelos discursos do formador tão pouco me interessavam até esse momento.

Diante do narrado, pensar na oportunidade da escritura de tese como um modo de refletir sobre o vivido parece-me crucial. A experiência que compartilho promoveu um abalo em minhas certezas, e posteriormente, resgatar essa epifania no momento da escritura contribui para que eu repense meu próprio caminho como investigadora e os rumos que definem minha própria investigação. Nesse sentido, ao falar de investigação narrativa, Campaña, Larraín e Creus



observam que a escritura “*abre camino a una lectura reflexiva de nuestra posición como investigadores*” (2007, p.4).

Assim, para mim, escrever torna-se um desafio porque passo a pensar como incluir com ética e empatia momentos com vozes das professoras colaboradoras que, de outro modo, seriam silenciados. Regressar sobre as transcrições e o caos das minhas notas auto reflexivas, repensando-me como docente e pesquisadora enquanto escrevo, comove-me. Enfrentar-me com todas as evidências que acompanharam esses momentos dedicando-lhes um olhar crítico e reflexivo, contribui para um giro que buscar deixar evidente o interior da minha investigação.

Os fragmentos escritos depois das sessões com as docentes, as conversas com o diretor de tese e demais interlocutores com os quais pude compartilhar pedaços da pesquisa, co-movimentam minha leitura reflexiva mostrando-me a possibilidade de ocupar uma posição diferente como investigadora. Mais que marcar uma posição diferente, diria que os fragmentos da conversa com o grupo de docentes, ao serem reunidos e recolocados em um entorno construcionista propício a autocrítica, ensinam-me uma postura de pesquisadora que busca visibilizar e compreender as angustias docentes.

Um outro ponto que merece destaque, diz respeito a maneira como passei a escutar a voz das colaboradoras, apesar de abordar esse assunto em um ponto distinto da tese, gostaria de retomá-lo nesse apartado. Para isso, cito uma vez mais a Campañà, Larraín e Creus (2007) que preferem falar de uma investigação narrativa na qual as *vozes confluem* para acentuar “el poder representarse y a describir las propias experiencias” ao invés de pensar no conceito de *dar voz aos* sujeitos (p.14). A perspectiva das autoras me parece extremamente potente, principalmente quando temos a claridade que nenhuma pesquisa é neutra nem apolítica e que sempre estamos fazendo escolhas sobre as vozes que queremos escutar e, por conseguinte, convidá-las a que se representem. No meu caso específico, penso que o caminho que escolhi seguir não me levou a uma confluência de vozes na pesquisa, mas possibilitou que essas vozes confluíssem dentro de mim, motivando a reflexão sobre as identidades que levo dentro e encorajando-me a olhar para meu próprio trabalho de pesquisa a partir de outro lugar.

Internamente, considero que as vozes das colaboradas estimularam em mim a formação da partícula gramatical “se”. Para mim, esse pronome pessoal reflexivo ao qual Giorgio Agamben faz referência, leva concentrado todas as vozes que colaboraram durante minha pesquisa. Dentro desse pensamento, as vozes docentes e de todos os outros que afetaram o caminho de pesquisa, dotam de significado esse “se” reflexivo, potencializando os movimentos que me levam a examinar-me.

Intentemos interrogar la esfera de significado del \*se. Él es –nos dicen los gramáticos– un reflexivo; indica un movimiento de reflexión, un salir de sí y un regresar a sí, como un rayo de luz que se refleja en un espejo. ¿Pero quién y cómo es aquí reflejado? (Agamben, 2007, p.215)

Reconsiderar-\*se, repensar-\*se e reposicionar-\*se, são somente alguns exemplos de verbos que passaram a incluir a partícula reflexiva gramatical motivada pela confluência de vozes que reverberam incitando minha movimentação. Nesse deslocamento provocado pelas vozes da pesquisa saio ‘Investigadora’ e regresso docente/investigadora, na reflexão sobre a experiência com todos esses outros, descubro as potências e as tensões em assumir minha multiplicidade. Por tudo isso, penso apenas estar começando meu caminho de perseverança por constituir uma relação de identidades na qual não há uma identidade que coloniza a outra, mas sim, identidades que confluem e dialogam para chegar a compreender o mundo que exploro, dentro e fora da investigação.

## 6.2. A formação continuada e o modus operandi desautorizador

Depois da minha última intervenção colonizadora no grupo e da resposta dada por Rosa, permanecemos em silêncio, ficamos assim por um bom tempo, digerindo as coisas ditas no momento anterior. Felizmente, Rosa foi a primeira a romper o silêncio procurando explicar-me sobre aquilo que lhe motivava a buscar um curso de formação.

**ROSA:** Bom, quando o professor vai buscar uma formação, eu pelo menos, estou buscando acrescentar algo no meu profissional.

**SILÊNCIO**

**FABIANA:** Acrescentar?

**ROSA:** Acrescentar? Sim, acrescentar, falando sobre coisas que eu não sei fazer, porque ninguém sabe tudo e não ouvir bobagens como a gente ouve. Entendeu o que incomoda?

**CRISTINA:** Além de acrescentar eu diria também que ter a oportunidade de mudar porque você muda também. Hoje mesmo me perguntaram o que eu esperava do curso<sup>95</sup>. Então eu pretendo aprender conhecimentos novos, mas também pretendo que os conhecimentos velhos, dependendo do conhecimento que eu tenha ali, se renovem.

**CLARA:** Uma outra questão também é que nas formações ditas muito formais, não falo daquela formação onde o formador é aquela pessoa que já trabalhou na sala de aula, que é aberto, nesse caso, você até recebe as coisas de outra forma. Agora, nas formações formais destinadas ao professor, vem aquele homem que é pós-doutorado, o cara é o deus da teoria e diz que isso é assim e aquilo é assado. Aí você fica montando quebra-cabeças, tentando pegar aquele discurso e mesclar com o que acontece na sua sala de aula. Aí você fica pensando “O cara é pós-doutorado, é isso, é aquilo e eu não consigo entender o discurso dele. Que vergonha! Que vergonha!” E a gente não pode se sentir assim, né?

**FABIANA:** Não tem porque se sentir assim...

No dia de hoje consigo compreender que as angústias docentes exteriorizadas falam de marcas deixadas pelo modus operandi de alguns cursos de formação. Quando as professoras resgatam as experiências vividas, observando as vezes em que aprenderam e não puderam aprender frequentando um curso de extensão ou uma palestra, estão visibilizando um fragmento da face invisível na formação docente. Um fragmento que, em virtude da cegueira causada por minha postura de investigadora como colonizadora, a princípio não pude ver. Por isso, compreendo que as docentes recuperam a relação estabelecida com os formadores para dar conta de momentos de formação que colonizam e desautorizam seus saberes como professoras.

---

<sup>95</sup> Durante os encontros do grupo, Cristina estava frequentando um curso de formação. Por certo, era um curso de extensão que estava em seus inícios conforme explicou-me no processo de negociação.

Quando Rosa diz que abandonou um curso de larga duração em virtude da fala de uma formadora, para mim ela está, de fato, evidenciando uma formação desautorizadora. Com as “bobagens que a gente ouve” Rosa expressa o impacto negativo da fala que tenta impor uma perspectiva sobre outra. Sem entrar em uma análise exaustiva do relato, entendo que a docente colaboradora constrói um contraste entre a formadora que dá um parecer sobre o emprego de jogos na primeira etapa da educação básica e a ideia dos “formadores que tem segurança”. Dessa forma, Rosa nos fala das dissimilaridades entre duas maneiras de conceber a formação continuada docente, a formação empacotada, constituída de produtos transmissíveis e a formação que permite problematizar pareceres e deveres a partir da indagação.

Quando os pacotes de formação baseada na racionalidade técnica são desembulhados, acabam propagam um repertório concreto de discursos que desconsideram as necessidades e saberes anteriores do professor. Notem que nesse tipo de proposta não falamos em ver o docente como pessoa vazia de saberes ou como tábula rasa de conhecimentos, mas falamos de desautorizar os saberes conhecidos em nome de um saber que quer ser mais válido e melhor que o anterior. Em outras palavras, estamos diante de um conhecimento que vêm colonizar um território habitado por diversos outros saberes.

Nesse ponto, vale lembrar que anteriormente, Cristina já havia sinalado um perfil de formador que escolhe mover-se através de uma pedagogia das perguntas (Freire,2004)<sup>96</sup> oposta a uma pedagogia que desautoriza e coloniza o professor. A partir das intervenções de Clara, Cristina e Rosa, cheguei a compreender que uma resposta dada durante a formação formal pode funcionar como elemento castrador da curiosidade do educando, nesse caso, do educando-docente.

Na formação permanente do professorado a resposta seria castradora na medida que desautoriza os saberes já sabidos pelos docentes durante as tentativas de consolidar esse ‘novo saber que deve ser melhor saber’ que o anterior. Quando Clara emprega o adjetivo maravilhoso para falar de um coordenador pedagógico e de um formador que escuta o docente, entendo que está expondo as angustias incluídas na situação de não se sentir escutada em uma formação de caráter castrador. O interesse ou desinteresse manifestado nesses momentos marca a diferença entre a

---

<sup>96</sup> Refiro-me a primeira fala de Cristina: “Esses formadores que são bons têm mais a ideia de jogar para que a gente reflita. Você nunca sai dali dizendo já sei, não era isso, isso eu fiz errado. Sempre sai com um questionamento, uma reflexão”.

formação continuada surda e rígida e uma perspectiva formativa mais flexível, que inclui a possibilidade de refletir sobre os reveses produzidos no cotidiano escolar. Também cabe destacar que a fala de Clara não demanda uma complacência por parte do formador docente, mas reivindica uma prática de formação mais ética e autocrítica. Quando a docente colaboradora explica que escutar não é concordar, mas estar atento a fala do outro, está salientando que os problemas que importam ao professor vêm passando despercebidos nas práticas de formação.

Em resumo, as vozes das docentes colaboradoras persistem em dizer-me que escutar é muito mais que ouvir, essas vozes perfazem um movimento contínuo de regresso sobre o que é importante dentro do universo de reconhecimento discursivo do grupo e demarcam a relevância atribuída a escuta na formação do professor. Para mim, essa volta constante ao que é significativo para as docentes me faz perceber outros pontos que merecem ser destacados na continuidade do relato de pesquisa, por isso, procuro estar mais atenta ‘ao que dizem’ e ‘sobre o que falam’ as angústias que vêm à tona no diálogo com as colaboradoras.

### 6.3. Teoria do doutor e prática docente

Rebello de Souza (2014) expressa que um pesquisador que realmente vai a campo disposto a ouvir os docentes, deve entender que ali entrará em contato com “angústias, dúvidas e, especialmente queixas advindas do exercício de uma prática profissional repleta de desafios, que são, via de regra, enfrentados na solidão” (p.84). De minha parte, já não entendo que entro com contato com as angústias docentes, mas entendo que essas angústias são epifanias que apontam dimensões importantes dos ensinamentos sobre ser e fazer-se professor. Por isso, a fala de Clara, situada no penúltimo parágrafo do fragmento transcrito anteriormente, desvela uma preocupação para com as palestras direcionadas aos professores em exercício que também passa a requerer minha atenção.

Como bem observou Bruner (1990), poderia ter interrompido o que Clara dizia sobre as palestras ou simplesmente ouvir o que dizia sem preocupar-me em escutá-la, mas desde uma perspectiva em que as vozes das entrevistadas confluem para revelar dimensões do problema e, inclusive, de minha própria relação com a maneira que nos ensinam a ser docente, não me parece

ético deixar de considerar e refletir sobre aquilo que ela diz. Assim, quando Clara descreve sua experiência frente um palestrante que recebe a insígnia de ‘deus da teoria’, procuro entender como o *modus operandi* das palestras proferidas na formação formal contribui para a construção dessa percepção. Começando por considerar o ambiente no qual tais palestras acontecem, observo que a disposição espacial desses locais e o ritual de apresentação do orador passam a ser partes importantes do dispositivo enunciativo dos grandes eventos formativos.

Nos congressos, seminários e semanas pedagógicas destinadas aos docentes, os auditórios ficam lotados de professores que estão ali, como indica a própria etimologia da palavra auditório, para ouvir. O orador, geralmente um palestrante escolhido por sua trajetória destacada no âmbito acadêmico, ocupa o posto de maior ênfase visual e antes de sua fala, é comum ser apresentado à plateia por um intermediário que exalta sua condição de experto em determinados conhecimentos. Em outras palavras, o orador já está sendo reconhecido e validado como pessoa de saber perante os professores entendidos como público alvo do discurso que será proferido. Na sequência de acontecimentos, o orador fala com propriedade sobre as teorias produzidas no mundo acadêmico, enquanto o professor, entendido como espectador desse mundo, ouve seu discurso procurando transportar a teoria apresentada para o mundo da sala de aula.

Se analisarmos a cena descrita, veremos que estamos diante de um *modus operandi* que materializa uma “visão *dicotômica da teoria e da prática* e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta” (Hernández, 1998, p.10), um tipo de abordagem que intensifica as distâncias entre o olimpo dos ‘deuses da teoria’, por usar a mesma expressão empregada por Clara, e o mundo dos práticos que inclui os professores. Nessa situação, teoria e prática aparecem materializadas separadamente, encarnadas respectivamente, na figura do formador e do professor. Teoria e prática entram a participar de um ritual que acentua fronteiras e destaca lugares tradicionalmente reservados para esses atores na sociedade.

Para mim, a vergonha expressada anteriormente durante a explanação de Clara é uma evidência que aponta essas fronteiras. Entendo que a vergonha, enfatizada pela colaboradora, conota um ciclo contínuo de subalternidade e dependência, ressonando sobre o empoderamento ontopedagógico daquele que ouve. Como bem observa Eve Sedgwick “a vergonha, ao contrário da culpa, é um mal sentimento que não está atrelado ao que alguém faz, mas ao que alguém é” (1993, p.12, tradução minha), nesse caso, a vergonha encarnada no ‘ser docente’, diminuindo sua capacidade de atuação. A vergonha pode ser assim entendida como elemento que paralisa nossa capacidade de lidar com o discurso ouvido, de certa forma, ela nos aprisiona, faz com que nos centremos mais nas limitações que em nossa potência para resignificar, através do pensamento crítico e reflexivo, aquilo que é ouvido.

Na dificuldade para fazer a mescla entre teoria e prática aparece um sujeito subordinado, um ente desprovido da possibilidade de criar sua própria teoria, entre a teoria do doutor e a prática docente há um *eslabón* ausente (Chandler,1998), um entremeio do qual pouco se fala durante as atividades que ensinam a ser professor. Os grandes eventos, geralmente promovidos exclusivamente para docentes em exercício, não encontram um desdobramento no dia a dia porque, entre outras coisas, não há cultivo de uma cultura escolar que permita ao professor refletir e reinterpretar de forma crítica os discursos ouvidos para elaborar seu conhecimento.

**Aí você fica montando quebra-cabeças, tentado pegar aquele discurso e mesclar com o que acontece na sua sala de aula. O cara é pós-doutorado, é isso, é aquilo e eu não consigo entender o discurso dele?**

**Que vergonha!**



Evocação 7 - A separação entre teoria e prática produz ordenações de mundo que afetam nossa maneira de aprender. A fala de Clara desvela os efeitos da oposição entre quem produz teoria e quem aplica.

Seja individualmente ou em grupo, voltamos sobre a mesma problemática, a normalização da carência de tempo como parte inerente a profissão docente gera uma situação que obstrui a eclosão das teorias do entremeio e respalda uma existência pedagógica neutralizada. Enfim, a vergonha como elemento que diminui nossa capacidade de atuar também engessa nossa curiosidade docente participando, entre outras coisas, do dispositivo que elude a criação de novas teorias e intensifica a visão do professor como pratico no âmbito da educação.

### 6.3.1. Teoria, prática e o entremeio ignorado

Algumas vezes, enquanto seguimos o trajeto da tese, desfrutamos da oportunidade de encontrarmos com textos que passam a ser significativos durante a pesquisa, outras vezes, damos com esses mesmos textos quando a tese já foi concluída e, nesse caso, somente nos resta conhecer as ideias carregadas por esses objetos e deixa-las descansado até que iniciemos uma nova investigação. No meu caso específico, tive a sorte de encontrar-me com um desses escritos significativos há pouco tempo, justamente quando concluía o capítulo sobre a centralidade docente.

O artigo “Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência”, escrito há quase duas décadas por Luiza Helena da Silva Christov, incorpora uma visão bem interessante sobre a separação entre teoria e pratica e seus desdobramentos no cotidiano do professor. Por isso, me interessa começar a concluir esse apartado abordando essa diferenciação a partir do texto de Christov, um escrito que forma parte de um livro sobre coordenadores pedagógicos e formação continuada, publicado em 1998 e que no ano de 2012 estava em sua 14ª edição.

Em primeiro lugar, devo dizer que a leitura desse texto me resultou muito produtiva, ao lê-lo pude ampliar minha compreensão sobre as fronteiras demarcadas entre teoria e pratica docente e como consequência, as palavras lidas no decorrer do artigo contribuíram para a constituição do segundo conceito-fragmento, desenlaçado do trânsito pela centralidade e apresentado no apartado posterior. Em segundo lugar diria que apesar da relativa antiguidade do texto de Christov, seus apontamentos seguem sendo atuais. Ao largo de seu discurso a autora apresenta ideias que conectam com pontos anteriormente evidenciados nas análises que realizo e como resultado, entendo que seus escritos iluminam os caminhos interpretativos percorridos.



A meu juízo, o fragmento mais relevante de seu texto começa no momento em que Christov constrói duas afirmações a partir das queixas tecidas por diferentes formadores e professores, com os quais teve a oportunidade de relacionar-se ao longo dos anos: Por um lado, a autora percebe que os formadores costumavam queixar-se da falta de assimilação das teorias de ensino que explicavam aos professores e por outro lado, observa que os professores, por sua parte, queixavam-se de uma excessiva teorização que não permite a abordagem de coisas mais práticas. Por conseguinte, a partir do contraste entre essas queixas, Christov tenta descortinar dois princípios que acabam esquecidos em meio a tantas querelas:

1. Ainda que teoria e prática não sejam concebidas como a mesma coisa, andam sempre juntas no cotidiano docente. Em algumas ocasiões, em virtude de diferentes fatores, essa combinação passa sem ser notada, em outras oportunidades, nas quais se reúnem as condições que proporcionam a reflexão crítica, nos daríamos conta de que teoria e prática se encontram participando de nossas percepções, decisões e ações.

2. Entre a teoria de um autor que nos parece pertinente e a prática que levamos a cabo, está a nossa teoria. Uma teoria que eclode no contato da teoria inicialmente conhecida, dos fundamentos que já levamos apropriados e de nossas próprias experiências indagadoras. No encontro entre esses três eixos nossa teoria vai sendo gerada, como docentes, fazemos ajustes personalizados adotando a nova teoria como parte das nossas premissas, então, já não falamos da primeira teoria originalmente conhecida senão de uma segunda teoria pessoal.

A segunda afirmação de Christov é a contribuição que me parece mais potente. Entre a teoria do doutor e a prática docente há a “nossa teoria” (Christov, p.39,2012), uma outra teoria que no campo pertinente à docência de infantil e primária, ainda permanece em zonas invisibilizadas ‘da’ e ‘pela’ formação de professores. Como bem observa Christov, dentre os fatores que impossibilitam o reconhecimento da ‘nossa teoria’ no Brasil, também estaria presente o ranço da ditadura que obstrui a elaboração de saberes, sejam docentes ou não.

Longos períodos ditatoriais – 15 anos de Vargas e 21 de governos militares – seriam suficientes para justificarem políticas educacionais e culturais silenciadoras e bloqueadoras de um aprendizado adequado à elaboração de teorias particulares ou coletivas sobre a realidade. Afinal, quem se permite o esforço teórico de elaborar saberes sobre a própria experiência apresenta maiores condições de análise e crítica a respeito do real. Ditadura nenhuma admite isso. (Christov, 2014, p.40)

Christov também destaca que no período democrático que vivemos no Brasil, ainda existe a impossibilidade da produção de teorias próprias em virtude “da valorização de uma postura que impõe tradições, pensamentos, teorias, modelos, autores e impede a construção pessoal de cada estudante ou profissional em processo de conhecimento” (2012, p.40). A autora desvincula essa postura dos rastros deixados pelo período ditatorial, mas de minha parte, entendo que o ato de imposição também pode ser tratado como marcas de um ranço ditador sedimentado, muito difícil de se fazer notar em uma primeira aproximação.

De todos modos, compreendo que as impossibilidades que levam a não abordagem da nossa teoria, seja há vinte atrás ou nos dias atuais, desembocam em uma formação adormecedora da curiosidade. As estruturas taxonômicas dessa formação adormecedora configuram uma tecnologia que zela pela integridade das teorias iniciais e solidifica as vias que permitem a eclosão das nossas teorias.

Assim, as nossas teorias, ou teorias do entremeio, vão perdendo as chances de existência em um cenário no qual “as possibilidades de governo das subjetividades docentes” (Bochetti e Bueno, 2012, p.388) parecem estar maximizadas. Em suma, os roteiros formativos que não deixam espaço para o imprevisto negam a produção dessas novas teorias e minimizam a liberdade de que dispõem cada docente para governar a si mesmo e governar seu cotidiano, a partir de uma nova teoria na qual poderia, sobretudo, ser reconhecido como autor.

## 7. Segundo conceito-fragmento: Paralisia ontopedagógica

De acordo com Manuela Esteves, usar o binômio teoria-prática “como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, se continua ainda a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na ação profissional” (2009, p.43). Ainda segundo Esteves, que discute a banalidade desse par de conceitos ao falar de competências profissionais docentes, não há uma única teoria usada pelo docente, mas várias teorias que integram a “complexidade do conhecimento profissional” (2009, p.43).

Essa complexidade, inicialmente destacada por Esteves e inerente aos conhecimentos da profissão docente, aparece corroborada no texto de uma extensa gama de autores, em geral, eles preferem falar de conhecimentos ou saberes mobilizados na docência que partir de dualismos abreviativos e simplificadores (Shulman, 1987; Manuel Fernández Cruz, 2006). Se por um lado podemos perceber que academicamente já superamos, ou buscamos superar, essas dicotomias que reduzem a complexidade da profissão docente, por outro lado, entretanto, vejo que ainda vale a pena dispensar uma mirada mais aguçada e crítica ao binômio teoria-prática, pois, na percepção das colaboradoras e nos discursos da formação continuada o par de conceitos segue presente e ativo, alimentado por oposições.

Quando me coloco frente às evidências analisadas, inclino-me a pensar um pouco mais sobre essa “división entre teoría y práctica” (Day,2005, p.189) e percebo que mais que dividir, a oposição entre teoria e prática respalda relações de saber que nutrem o ciclo constante da formação explicadora. De um lado está a formação pensada para explicar e os conhecimentos teóricos mais reconhecidos, de outro, a massa de professores que parece não assimilar os conhecimentos que estão sendo explicados e precisa, ao mesmo tempo, buscar o reconhecimento da sua prática através do saber explicado nessas formações.

Como bem destacou Rosario García-Huidobro, com base nas pesquisas de Charlot (2008), “existe una diferencia entre las relaciones de saber y las relaciones con el saber!” (2016, p.73). Na leitura que faço do binômio teoria-prática, entendo que esses conceitos apontam para as primeiras relações citadas. Os discursos estudados pouco retomam, ou pouco se dedicam a

explorar, as formas como os professores se relacionam com o saber teórico ressignificando-o e originando suas próprias teorias. Ao contrário, os enunciados analisados optam por destacar a ausência, ou pouca presença, desses saberes na bagagem cultural docente. O professor visto como recipiente vazio a ser preenchido incrementa o valor atribuído à formação explicadora. Essa formação, explorada através dos ângulos proporcionados pelos rastros esmiuçados nos apartados anteriores, perpetua a hierarquização dos saberes mobilizados pela docência e reforça a ideia do professor como prático da educação (Carr e Kemmis, 1988).

A separação entre a teoria do doutor, núcleo do saber da formação continuada, e a prática docente, que nos discursos oficialmente vigentes não reflete a teoria explicada na formação, alimenta o estereótipo do professor como executor dos planos educacionais e estagna sua capacidade de automovimentação. Tudo isso me conduz a realizar uma nova leitura do lugar do morto (Nóvoa, 2005; Sarti, 2012), posição que estava reservada para os professores nos discursos que exaltavam seu papel-chave para o sucesso das reformas educativas do novo milênio.

### 7.1. Os professores e o lugar do morto

Conforme vimos anteriormente, “*los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación*” (Unesco, 2001, p.20) e na educação para o novo século, esse papel essencial foi traduzido em um chamado que colocou os professores como centro de interesse das reformas políticas e seus diversos interlocutores. A ideia da centralidade, rastreada e estudada a partir das imagens veiculadas nas revistas pedagógicas, terminou desvelando um professor que, apesar de estar no foco dos discursos, não tem muitas possibilidades de decidir oficialmente sobre sua própria formação.

Os olhares e falas dos entes que têm mais poder de interferir na formação docente passaram a deliberar os movimentos que podiam ser feitos pelos professores na corrida pela qualificação. Como diria Antonio Nóvoa (1999) a princípios do milênio, apesar de estarem no centro das reformas, os professores ocupavam o lugar do morto. Semelhante ao que acontece em uma partida de Bridge, todos os jogadores têm em conta a existência docente, mas a existência docente não é tida em conta como jogador ativo no jogo das políticas de formação.

Mais recentemente, no contexto brasileiro, Flavia Medeiros Sarti apropria-se do significado atribuído ao lugar do morto para propor um triângulo formativo docente. Nesse triângulo, cada vértice está ocupado “por agentes que, a partir de seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais” no campo da formação (2012, p.328).

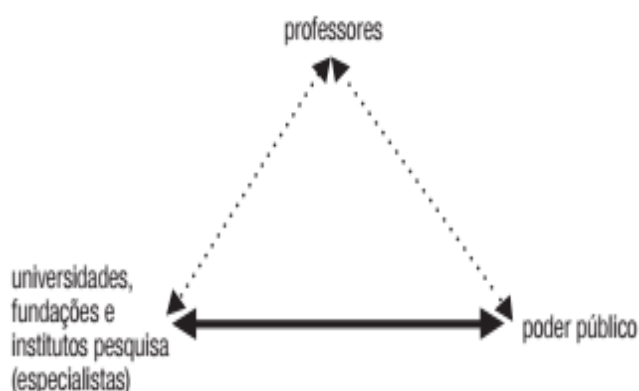


Figura 26 – O triângulo da formação docente no Brasil. Fonte: Medeiros Sarti, p.330, 2012.

A dinâmica das relações estabelecidas pelos vértices do triângulo segue a mesma lógica do jogo de Bridge, proposta em Houssaye (1988) e Nóvoa (2005). Cada um dos três jogadores possui uma quantidade de cartas e em cada relação que se estabelece entre dois jogadores, há um vértice do triângulo que perde capacidade de participação. O agente situado no terceiro vértice desempenha as mesmas funções do jogador conhecido como morto. O morto não deixa de estar na partida, mas todas suas cartas são colocadas sobre a mesa para serem consideradas nas jogadas dos outros participantes.

Em outras palavras, o morto segue no jogo, mas não tem possibilidade de agir, “nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referencial passivo de todos os outros” (Nóvoa, 1999, p.10 citado em Medeiros Sarti, 2012, pp.328-329). No triângulo idealizado por Medeiros Sarti (Fig. 26), os professores e as instâncias que os representam (sindicatos) estariam em um vértice ocupando a posição de agentes, entretanto, a partir do trabalho realizado, entendo que os professores passariam a estar no centro do triângulo, vistos como objeto disputado pelos jogadores que estão nos vértices que se comunicam em função dos acordos vigentes (fig. 27).

Nesse novo triângulo formativo, penso que os movimentos, organizações e fundações fomentadas pelo setor empresarial passam a ocupar o vértice vacante, pois conforme sabemos essas entidades começaram a ganhar destaque desde a criação do Compromisso Todos pela Educação, e conseqüentemente, também desfrutam de autoridade para interagir ora com o poder público, ora com os especialistas pedagógicos para definir a formação. Os professores, agora objetificados no centro do debate, já não ocupam o lugar do morto, sua tarefa consiste em observar as regras estabelecidas pelos jogadores que têm mais poder e agir de acordo com suas orientações.



Figura 27 - Os professores no centro do triângulo formativo. Elaboração própria.

A formação docente, movimentada pelos agentes que têm mais possibilidade de ação, segue modelos que colocam os professores na posição de consumidores dos produtos que circulam no mercado formativo. Esse mercado, estudando anteriormente e entendido como eco da centralidade e da incompetência atribuída aos docentes, desemboca em uma formação desenhada para preencher os professores que estão sempre vazios das qualidades que deveriam possuir. Assim, a troca de experiências monitorada por aqueles que ainda desempenham o papel de administradores, a formação continuada que suplementa os docentes com as qualidades desejadas e os mercados que comercializam produtos educacionais fazem parte de um contexto que respalda a existência de um professor que permanece dependente de coordenadas que indiquem sua possibilidade de movimentação.

## 7.2. A paralisia parcial do ser e fazer docente

Dentro do cenário desenhado estamos bastante próximos à ideia da educação bancária para a qual “educar se torna o ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante” (Freire, 1987, p.33). Essa educação, ligada ao amor pela morte, característico das pedagogias opressoras que detém a vida, impregna as salas de aulas das escolas regulares e, também, toma conta dos espaços de formação do próprio professor.

Na educação inspirada pela morte a ideia de movimento está limitada, os deslocamentos só existem quando estão autorizados e monitorados por aqueles que controlam a situação. Nas palavras de Freire, os opressores buscam controlar tudo, transformam humanos em coisas e fazem dos sujeitos objetos de seu sadismo, um traço que perfaz indício do amor dos opressores pela extinção.

O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. **Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida**, os opressores matam a vida. [...] Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (Freire, 1987, p.47, grifos meus)<sup>97</sup>

Os humanos, transformados em objetos, perdem o direito a curiosidade que lhes move e sofrem paralisias que lhes negam o acesso as transformações de si e do mundo que os constitui. No caso dos professores, a formação que guarda semelhanças com a educação bancária inspirada no amor pela morte, vai minando a capacidade de movimentação proporcionada pela curiosidade docente, o sujeito professor não deixa de buscar, de tentar movimentar-se, mas a cada movimento que esboça, encontra-se com situações que vão diminuindo seu poder de criar conhecimentos transformadores.

No caso específico da docência, não considero que os discursos estudados falem abertamente de uma formação baseada no amor pela morte, mas diria que entre a impossibilidade de

---

<sup>97</sup> Freire revisita os trabalhos de Eric Fromm (1981) para falar do impulso opressor que se assemelha ao amor pela morte que paralisa a vida. “Nesse contexto, da cultura de dominação (necrófila e desumanizadora), os opressores vão se apropriando de tudo que tiver ao seu alcance para ampliar o poder de dominação” (Zitkoski, 2010, p.74).

movimento, advinda do lugar do morto, e a necrofilia que também trabalha para suspender a iniciativa docente, os discursos acabam falando de um estado de paresia<sup>98</sup> ontopedagógica, de uma espécie de limitação do ser e do fazer daqueles que exercem a docência.

Por isso, o segundo conceito-fragmento desdobrado dos trânsitos pela centralidade docente nos fala dessa paralisia parcial na qual somos convocados a ser e proceder de acordo com pautas sociopolíticas preestabelecidas por aqueles que governam. Na paralisia ontopedagógica a ausência de movimentos é sempre parcial e nunca completa, como o próprio vocábulo médico sugere a paralisia parcial, ou simplesmente paresia<sup>99</sup>, afeta moderadamente a capacidade de locomoção. Na paralisia ontopedagógica docente seguimos sendo e fazendo, mas nossos movimentos são regulados por aqueles que ocupam os vértices do triângulo formativo (Fig.27).

Uma das frases mais conhecidas de Paulo Freire entoava que a “educação não é libertadora quando o sonho do oprimido é tornar-se o opressor”. Adotando um viés crítico, diria que a educação libertadora, oposta a educação bancária e contrária ao amor pela morte próprio desse segundo tipo de pedagogia, não tem encontrado espaço para acontecer a partir dos discursos que vem povoando a formação continuada. Chegando ao tramo final do capítulo, acabo descobrindo que todo trajeto percorrido até me encontrar com a ideia da paralisia ontopedagógica docente não fala apenas de um ranço que impede relações de confiança, tão pouco, aborda somente tecnologias que marcam distâncias entre teóricos e práticos da educação, em verdade, o itinerário aqui finalizado também fala de autoria, escancara uma autoria que tradicionalmente vem sendo negada àqueles que desempenham o papel de educador.

No meu caso específico entendo que essa tese, cuja versão impressa o leitor manuseia, funciona como materialidade que me devolve a autoria que diversas vezes me foi cerceada ao largo dos anos. Experimento, por primeira vez, o efeito dessa autoria sobre mim, e devo confessar que isso me assusta, mas, ao mesmo tempo, aumenta meu desejo de compreender os discursos que nos ensinam a ser e fazer na profissão de professor.

---

<sup>98</sup> Paresia é uma palavra de origem grega, vem de páresis, que significa debilitação. De acordo com o dicionário da RAE, paresia é um conceito do âmbito médico usado para referir-se a “parálisis leve que consiste en la debilidad de las contracciones musculares”. Disponível em <http://dle.rae.es/?id=RvacWlb> Acesso em 12/01/2018.

<sup>99</sup> O vocábulo é grafado igualmente em português e espanhol e tem o mesmo significado expressado no dicionário de português on-line Michaelis, trata-se de um termo médico para designar uma “Paralisia parcial de nervo ou músculo”. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/paresia/>



## Segundo concepto-fragmento: Parálisis onto-pedagógica

Según Manuela Esteves (2009, p.43), citada por Leonor Borges, utilizar la teoría y la práctica “como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, se continua ainda a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na ação profissional” (2016, p.51). Siguiendo la idea de Esteves en torno a la banalidad de ese par de conceptos en su abordaje a las competencias profesionales docentes, no hay sólo una teoría utilizada por el maestro, sino varias que integran la “complexidade do conhecimento profissional” (2009, p.43).

Esta complejidad, inicialmente destacada por Esteves e inherente a los conocimientos de la profesión docente, aparece corroborada por una extensa gama de autores. En general, prefieren hablar de conocimientos o saberes movilizados en la docencia que partir de dualismos abreviados y simplificadores (Shulman, 1987, 1994; Manuel Fernández Cruz, 2006, entre otros). Si por un lado podemos percibir que académicamente ya superamos -o buscamos superar- esas dicotomías que reducen la complejidad de la profesión docente, por otro lado, veo que aún vale la pena dispensar una mirada más aguda y crítica al binomio teoría-práctica. Desde la percepción de las docentes colaboradoras y en los discursos de la formación continuada, percibo ambos conceptos presentes y activos.

Cuando me pongo frente a las evidencias analizadas, me inclino a pensar un poco más sobre esa "división entre teoría y práctica" (Day, 2005, p.189) y percibo que más que dividir, la oposición entre teoría y práctica respalda relaciones de saber que nutren el ciclo constante de una formación explicativa. Por un lado, tenemos la formación pensada para explicar los conocimientos teóricos más reconocidos y, por otro lado, tenemos la masa de profesores que parece no asimilar los conocimientos que se están explicando al mismo tiempo que buscan el reconocimiento de su práctica a través del saber explicado en las formaciones.

Como destaca Rosario García-Huidobro, desde las investigaciones de Charlot (2008), “existe una diferencia entre las relaciones de saber y las relaciones con el saber!” (2016, p.73). En la lectura que hago del binomio teoría-práctica, entiendo que esos conceptos apuntan a las

primeras relaciones: Los discursos estudiados escasamente se refieren, o exploran, las maneras en cómo los profesores se relacionan con el saber teórico. Los profesores se relacionan con el saber teórico resignificándolo y originando sus propias teorías. Por el contrario, los enunciados analizados optan por destacar la ausencia o la poca presencia de esos saberes en el bagaje cultural docente.

El profesor, visto como recipiente vacío a ser llenado, incrementa el valor dado a la formación explicativa. Esta formación explorada a través de los ángulos proporcionados por los rastros en apartados anteriores perpetúa la jerarquización de los saberes movilizados por la docencia y refuerza la idea del profesor como práctico (Carr y Kemmis, 1988).

La separación entre la teoría del doctor, núcleo del saber de la formación continuada, y la práctica docente que en los discursos oficialmente vigentes no refleja la teoría explicada en la formación, alimenta el estereotipo del profesor como ejecutor de los planes educativos y su capacidad de auto-movilización. Todo esto me conduce a realizar una nueva lectura “del lugar del muerto” (Nóvoa, 2005, Sarti, 2012), posición que estaba reservada para los profesores en los discursos que exaltaban su papel clave para el éxito de las reformas educativas del nuevo milenio.

## Los maestros y el lugar del muerto

Como hemos visto, “los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación” (Unesco, 2001, p.20), y en la educación para el nuevo siglo, este papel esencial se traduce en un llamado que colocó a los profesores como centro de interés de las reformas políticas y de sus diversos interlocutores. La idea de la centralidad, rastreada y estudiada a partir de las imágenes transmitidas en las revistas pedagógicas, termina desvelando a un profesor que, a pesar de estar en el foco de los discursos, no tiene muchas posibilidades de decidir oficialmente sobre su propia formación.

Las miradas y las palabras de los entes que tienen más poder de interferir en la formación docente pasaron a deliberar los movimientos que podían ser hechos por los profesores en la carrera a raíz de su calificación. Como diría Antonio Nóvoa, a principios del milenio, a pesar de estar en el centro de las reformas los profesores ocupaban el lugar del muerto. Al igual que en un partido

de Bridge, todos los jugadores tienen en cuenta la existencia docente, pero la existencia docente no se tiene en cuenta para colocar a los maestros como jugadores activos en el juego de las políticas de formación.

Más recientemente, en el contexto brasileño, Flavia Medeiros Sarti se apropia del significado atribuido al lugar del muerto para proponer un triángulo de la formación docente. En el triángulo, cada vértice está ocupado por agentes que, a partir de “seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais no campo da formação” (2012, p.328).

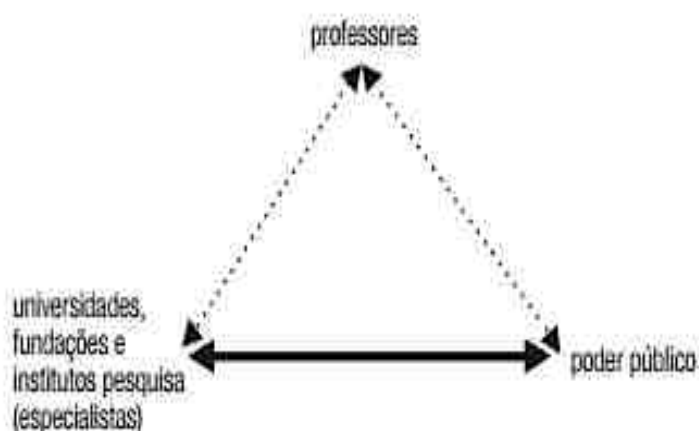


Figura 28 – El triángulo de la formación docente brasileña. Fuente: Sarti, 2012, p.330.

La dinámica de las relaciones establecidas por los jugadores que están en los vértices del triángulo sigue la misma lógica del juego de Bridge, propuesta por Houssaye (1988) y redimensionada por Nóvoa (2005). Cada uno de los tres jugadores posee una cantidad específica de cartas, en cada relación que se establece entre dos jugadores hay un vértice del triángulo que pierde capacidad de participación. El agente situado en el tercer vértice desempeña las mismas funciones que el jugador conocido como “el muerto”. El muerto no deja de estar en el partido, pero todas sus cartas se colocan sobre la mesa para considerarlas en las jugadas de los otros participantes.

En otras palabras, el muerto sigue en el juego, pero no tiene posibilidad de actuar, “*nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referencial passivo de todos os outros*”

(Nóvoa, 1999, p.10, citado en Medeiros Sarti, 2012, pp. 328-329). En el triángulo ideado por Sarti (Fig.28), los maestros y las instancias que les representan (los sindicatos) están en un vértice que les dota de capacidad de agencia. Sin embargo, a partir del trabajo realizado, comprendí que los maestros están en el centro del triángulo. Ellos son el objeto disputado por los jugadores que están en los vértices y que tienen la capacidad de participar en el juego y comunicarse para celebrar acuerdos (fig. 29).



Figura 29 – Los maestros como objetos disputados están en el centro del

En este nuevo triángulo formativo, pienso que los movimientos, organizaciones y fundaciones fomentadas por el sector empresarial pasan a ocupar el vértice vacante. Como sabemos, esas entidades comenzaron a destacar desde la creación del “Compromiso Todos por la Educación” (TPE) y, consecuentemente, también disfrutaban de autoridad para interactuar con el poder público y con los especialistas pedagógicos para definir la formación. Los profesores, ahora objetos en el centro del debate, ya no ocupan el lugar del muerto; su tarea consiste en observar las reglas establecidas por los jugadores que tienen más poder y actuar de acuerdo con sus orientaciones.

La formación docente, promovida por los agentes que tiene más posibilidades de acción, sigue modelos que colocan a los profesores en la posición de consumidores de los productos que circulan en el mercado formativo. Este mercado, estudiado previamente y entendido como eco

de la centralidad y de la incompetencia atribuida a los docentes, desemboca en una formación diseñada para llenar a los profesores que están vacíos de las cualidades que deberían poseer.

Así, el intercambio de experiencias monitoreado por aquellos que aún desempeñan el papel de administradores, la formación continuada que complementa a los docentes con las cualidades deseadas en los discursos y los mercados que comercializan productos educativos, forman parte de un contexto que respalda la existencia de un profesor que permanece dependiente de las coordenadas que indiquen su posibilidad de movimiento.

### La parálisis parcial del ser y del hacer docente

Dentro del escenario planteado estamos bastante cerca de la idea de “educación bancaria”, donde *“educar se torna o ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante”* (Freire, 1987, p.33). Esta educación, ligada al amor por la muerte característico de las pedagogías opresoras que detienen la vida, impregna las aulas de las escuelas regulares y, también, se toma los espacios de formación docente.

En la educación inspirada por la muerte, la idea de movimiento está limitada y los desplazamientos sólo existen cuando están autorizados y monitoreados por aquellos que controlan la situación. En palabras de Freire, los opresores buscan controlar todo, transforman a los humanos en cosas y hacen de los sujetos objetos de su sadismo, un rasgo que es indicio del amor de los opresores por la extinción.

O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. **Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida,** os opressores matam a vida. [...] Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (Freire, 1987, p.47, grifos meus)<sup>100</sup>

Los humanos transformados en objetos pierden el derecho a la curiosidad que les mueve y sufren una parálisis que les niega acceder a transformaciones de sí mismos y del mundo que les

---

<sup>100</sup> Freire revisa los trabajos de Eric Fromm (1981) para hablar del impulso opresor que se asemeja al amor por la muerte, que paraliza la vida. “Nesse contexto, da cultura de dominação (necrófila e desumanizadora), os opressores vão se apropriando de tudo que tiver ao seu alcance para ampliar o poder de dominação” (Zitkoski, 2015, p.74).

constituye. En el caso de los profesores, la formación que guarda semejanzas con la educación bancaria inspirada, a su vez, en el amor por la muerte, va disminuyendo su capacidad de movimiento docente proporcionada por la curiosidad. El maestro no deja de hacer su búsqueda, no deja de moverse buscando saber más, pero a cada movimiento que intenta hacer, se encuentra con situaciones tan adversas que su capacidad de crear conocimientos transformadores se ve afectada.

En el caso específico de la docencia, no considero que los discursos estudiados hablen abiertamente de una formación basada en el amor por la muerte, pero diría que entre la imposibilidad de movimiento proveniente del lugar del muerto y la necrofilia que también trabaja para suspender la agencia docente, los discursos terminan hablando de un estado de parestia onto-pedagógica, una especie de limitación del ser y del hacer de los sujetos que se dedican a la enseñanza.

Por eso, el segundo concepto-fragmento desdoblado de los tránsitos por la centralidad docente nos habla de esa parálisis parcial en la que estamos convocados a ser y proceder de acuerdo con pautas sociopolíticas preestablecidas por aquellos que gobiernan. En la parálisis onto-pedagógica la ausencia de movimiento es siempre parcial, nunca completa. Como el propio vocablo médico sugiere, la parálisis parcial, o simplemente parestia<sup>101</sup>, afecta moderadamente nuestra capacidad de locomoción. En la parálisis onto-pedagógica seguimos siendo y haciendo, pero nuestros movimientos están regulados por los que ocupan los vértices del triángulo (fig.29)

Una de las frases más célebres de Paulo Freire indica que la "*educação não é libertadora quando o sonho do oprimido é tornar-se o opressor*". Adoptando una mirada crítica, diría que la educación liberadora, opuesta a la educación bancaria y contraria al amor por la muerte, no ha encontrado un espacio para suceder a partir de los discursos que vienen poblando la formación continua de los maestros. Al llegar al tramo final del capítulo, acabo descubriendo que todo el trayecto recorrido hasta encontrarme con la idea de la parálisis onto-pedagógica docente, no habla sólo de algo rancio que impide relaciones de confianza, tampoco aborda solamente las

---

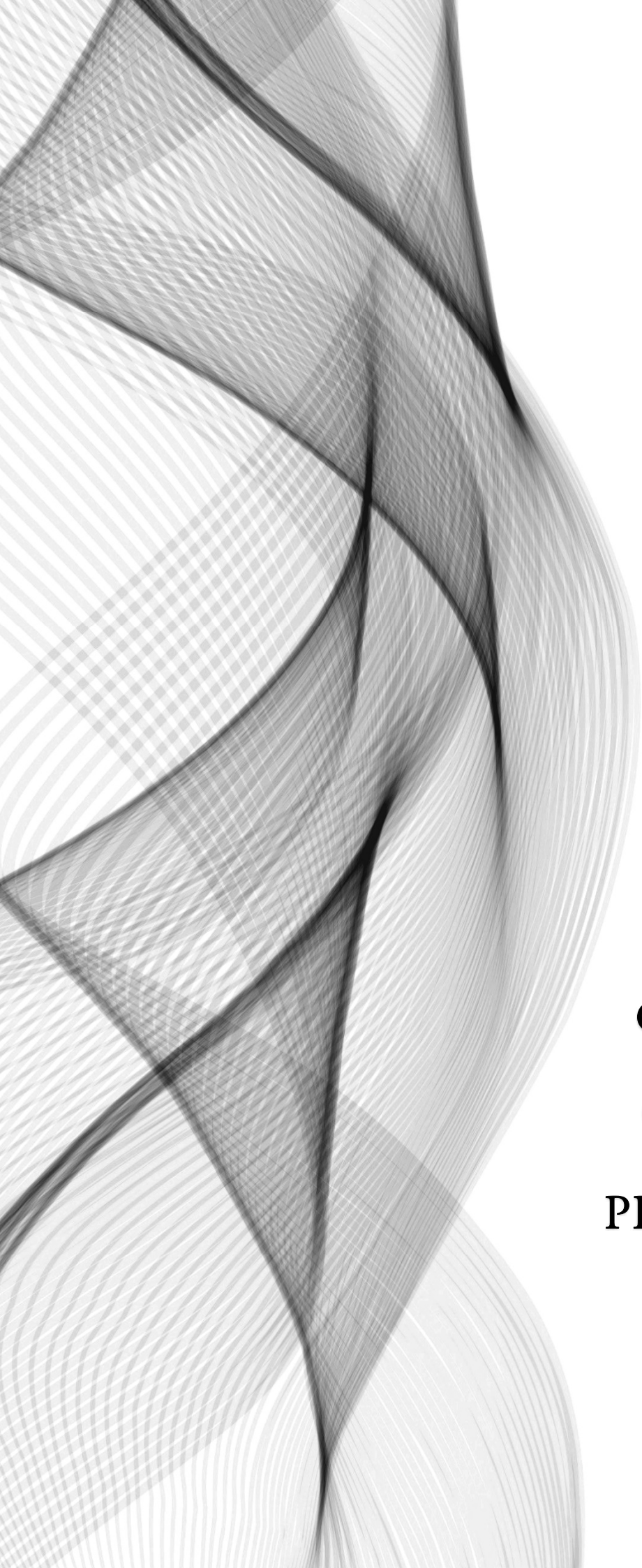
<sup>101</sup> Parestia es una palabra de origen griego, viene de páresis, que significa debilitación. De acuerdo con el diccionario de la RAE, parestia es un concepto del ámbito médico usado para referirse a la "parálisis leve que consiste en la debilidad de las contracciones musculares". Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=RvacWlb> Acceso: 01/12/2018

tecnologías que marcan las distancias entre teóricos y prácticos de la educación. La verdad, es que el itinerario también habla de autoría; irrumpe una autoría que tradicionalmente ha sido negada a aquellos que desempeñan el papel de educador.

En mi caso, entiendo que esta tesis funciona como materialidad que me devuelve la autoría que muchas veces me fue cercenada a lo largo de los años. Experimento, por primera vez, el efecto de esa autoría en mí. He de confesar que eso me asusta, pero, al mismo tiempo, aumenta mi deseo por comprender los discursos que nos enseñan a ser y hacer en la profesión docente.







Quinta Parte  
O DIA DOS  
PROFESSORES



## 1. O Dia dos professores. Mudanças e permanências na docência celebrada

A terceira e última parte, dedicada às análises e interpretações desta tese, não parte de um conceito acadêmico redirecionado nas revistas, tampouco tem início na observação das reformas que designaram um papel protagonista aos educadores. O trecho final desse pequeno percurso, pelos discursos que nos ensinam a ser docentes, começa rememorando o dia dedicado àqueles que, por diversos motivos, seguiram a profissão de professor.

De forma geral, o dia dos professores configura uma ocasião significativa para o macro contexto educacional, entretanto, não se trata de uma data mundialmente sincrônica. Oficialmente, desde 1966, a recomendação mundial da OIT e da Unesco indica o 05 de outubro como dia do docente, mas muitos países optam por celebrá-lo em um dia distinto. Geralmente, a data escolhida mantém relação com algum acontecimento importante na área da educação ou com alguma figura notória local.

Na Espanha, por exemplo, fixou-se o dia dos professores em 27 de novembro para coincidir com o dia de “San José de Calasanz, sacerdote, pedagogo y precursor de la educación moderna a través de la primera escuela cristiana popular y gratuita en Europa”<sup>102</sup>. No Brasil, a eleição do 15 de outubro como dia dos docentes leva-nos diretamente ao contexto histórico do ano de 1827. Em 15 de outubro de 1827 o imperador D. Pedro I assinou a lei que criou oficialmente as primeiras escolas primárias do país.

Segundo Demerval Saviani (2002), após a proclamação da independência política do Brasil, iniciaram-se tentativas de pensar em uma educação pública que incluísse todos os níveis de instrução, entretanto, a primeira constituição do Brasil, outorgada por D. Pedro I em 1824, apenas apontou a educação primária como parte da educação gratuita. Posteriormente, em 1826, “retoma-se a discussão do problema nacional da instrução pública, surgindo várias propostas” (p.274). Entre essas propostas, estava “o projeto de Januário da Cunha Barbosa, que

---

<sup>102</sup> Disponível em: [https://politica.elpais.com/politica/2016/11/27/actualidad/1480245557\\_322071.html](https://politica.elpais.com/politica/2016/11/27/actualidad/1480245557_322071.html) Acesso em 10/02/2018.

pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus”, mas a Câmara de Deputados “preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, que resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de escolas de primeiras letras” (Saviani, 2002, pp.274-275).

Como podemos notar, o 15 de outubro, escolhido como dia dos professores, nos recorda dois eventos distintos, entretanto que estão intimamente interligados, por um lado, reaviva a história das primeiras decisões políticas que, baseadas em um projeto austero, culminaram com a criação da educação pública no Brasil e, por outro lado, ao ser escolhido como data comemorativa, demarca a criação de um campo de lutas ao redor da figura docente e dos temas concernentes à educação pública.

Tomar o dia dos professores como ponto de partida do presente capítulo configura, também, uma estratégia para abordar questões afetivas e discursivas que estão enredadas na constituição das identidades docentes. Tanto na dimensão que institui as significações mais válidas sobre a docência, quanto na dimensão daqueles que lidam com essas acepções e são afetados por elas, ocorrem movimentos que contribuem para manter ou modificar os referenciais disponíveis como modelo a ser celebrado.

En la medida en que existen diferentes interpretaciones sociales del pasado, las fechas públicas mismas se convierten en objeto de disputas y conflictos. ¿Qué fechas deben ser conmemoradas? O, en otras palabras, ¿quién/es quiere/n conmemorar qué? Pocas veces hay consenso social sobre estas fechas. Y las mismas fechas tienen sentidos diferentes para actores políticos diversos que enmarcan sus luchas políticas del *ahora* con relación a esas fechas. [...] Pero las marcas e inscripciones no están cristalizadas una vez que fueron instaladas. Su sentido es apropiado y resignificado por actores sociales diversos (Jelin, 2004, pp.142-143, cursivas no original)

Como bem recorda a socióloga argentina Elisabeth Jelin, há sempre um espaço de embates envolvendo os significados que são rememorados ou propositalmente esquecidos e há sempre uma revisão constante dos sentidos que são vinculados ao celebrado. De certo modo, o trecho retirado do texto de Jelin nos fala dos sentidos que integram parte do tecido social que significa a docência e das tensões existentes entre os fios “que se tecem” e os fios que “deixam de estar tecidos” na festividade.

Quando pensamos no dia dos professores como espaço de lutas que validam determinados sentidos de docência, o artigo “Celebração e visibilidade”, escrito pela pedagoga brasileira Paula

Perin Vicenti (2012), aparece como peça fundamental. A autora constrói uma narrativa bastante completa sobre o dia do professor e as diferentes imagens suscitadas ao largo do tempo. Começa pelo ano de 1933, quando se comemorou por primeira vez o dia dos professores, e termina sua revisão em 1963, quando ocorre a primeira greve do magistério paulista, deflagrada, segundo a autora, para reivindicar melhores condições trabalhistas.

Vicentini finaliza seu texto observando o dia dos professores como espaço em que o antigo e o atual se encontram, ajudando-nos a compreender a celebração como lugar de embates sócio-históricos. Além disso, entendo que Vicentini acaba indicando a existência de uma complexa ensambagem afetivo-discursiva (Wetherell, 2013; Wetherell et al, 2015) que vai sendo movimentada pelos eventos organizados em virtude da comemoração.

Objeto das disputas travadas no campo educacional em torno das tentativas de definir a identidade da categoria, a data – tanto pelos discursos produzidos a seu respeito quanto pelas diversas formas de celebrá-la – acabou por difundir diferentes imagens da profissão, assumindo múltiplos significados. Originalmente concebida para que as pessoas expressassem a sua gratidão ao seu primeiro mestre – geralmente relegado ao anonimato e ao esquecimento –, incorporou novos significados que se sobrepujaram ao inicial, mas sem anulá-lo. (Vicentini, 2004, p.10)

Como podemos observar, o dia dos professores entendido como momento de visibilidade dos indivíduos que exercem a profissão docente, e das temáticas temporalmente relativas a ela, configura um território fértil a ser explorado, tanto pelos discursos propagados quanto pelas experiências afetivas que são motivadas e removidas durante a data. De minha parte, devo dizer que a escolha do dia dos professores, como ponto de partida para o último apartado de análise, acrescentou ainda mais complexidade à investigação levada a cabo.

Pensar a partir de fragmentos que parecem estar impregnados de indícios de um afeto que movimenta a vida docente não é, para mim, tarefa simples. Em virtude de meus conhecimentos, na pesquisa pertinente à temática do afeto, e de minha posição como investigadora disposta a lidar com minha própria vulnerabilidade (Tilley-Lubbs, 2014), considerar os afetos envolvidos na celebração do dia dos professores requer um elevado exercício de flexibilidade.

O leitor deve recordar que, inicialmente, a questão de um afeto presente nos objetos com os quais trabalhamos, suscitada por minha leitura da semiótica social de Kress e van Leeuwen, levou-me a explorar as teorias do giro afetivo. A partir dessa pequena incursão não encontrei a forma mais apropriada de escrever sobre o afeto, mas acredito que me tornei capaz de notá-lo.

O afeto não era passível de descrição, porém era perceptível como força que movimentava a relação entre meu eu docente/pesquisador e a investigação que realizei. Desde então, esforcei-me para que os choques entre ambas partes resultassem, no mínimo, frutíferos.

Entretanto, o presente apartado comporta um novo “desafio afetivo” por assim dizer. Ainda que as temáticas anteriores mantivessem uma estreita relação com o afeto e com as formas como nos sentimos afetados na profissão docente, a temática que é abordada nas próximas páginas parece estar repleta de discursos que passeiam pelo terreno do afetivo. De antemão, considero apropriado compartilhar com o leitor minha incerteza sobre a forma de abordar esses afetos, os quais deixaram constância nos discursos analisados e na fala das professoras colaboradoras, mas pareceu-me pertinente realizar o exercício de pensar esses afetos e seus desdobramentos assim como descrevem Ana Abramowski e Santiago Canavaro em uma recente publicação sobre a dimensão afetiva, escrita desde a perspectiva da América Latina,

[...] pensar los afectos no persigue la construcción de fronteras fijas. **En todo caso, se busca analizar cómo y por qué se han trazado, de manera contingente, ciertas fronteras entre lo personal y lo político, lo privado y lo público, lo legal y lo personal, lo íntimo y lo común.** Por este motivo, pensar los afectos conduce a zonas desprolijas y contradictorias en las que se gestan lazos e identidades, se construyen sensibilidades y se generan sociabilidades. Y, una vez en ese territorio, **la tarea no consiste en clasificar y despejar lo emocional sino en aceptar el desorden, describiéndolo y problematizándolo.** (Abramowski e Canevaro, 2017, p.15, negritas minhas)

De todos modos, começo minha incursão pelo dia dos professores a partir da perspectiva que me é mais familiar e que me traz mais segurança: as semióticas de orientação social. O exame dos exemplares que descrevo, a seguir, forma parte de minha busca pelos discursos que ensinam a ser docente, a cada um deles dedico uma pequena mirada como analista discursiva para justificar sua seleção.

### 1.1. O mês de outubro nas revistas pedagógicas.

Se, por um lado o dia dos professores serve de argumento para a elaboração de materialidades que alimentam e são, ao mesmo tempo, alimentadas pelos discursos que ensinam a ser docente, por outro lado, os produtos impregnados com esses discursos entram a formar parte de um vasto acervo documental relevante para a compreensão da profissão. No momento em que vejo as revistas pedagógicas como parte importante desse acervo, passo a examiná-las observando as

visualidades que, de certo modo, parecem estar constituídas ou atravessadas pela comemoração da figura do professor.

Quando me envolvo em uma primeira aproximação física as revistas, constato que Nova Escola assume o status de mídia que mais tem explorado a festividade. Tanto no passado quanto nos dias atuais, a revista procura aproveitar o nicho comunicativo aberto. É evidente que a antiguidade da publicação frente aos outros títulos também contribui para que Nova Escola apareça em uma posição quantitativa favorecida, entretanto, chama atenção a ênfase concedida à figura docente nas capas do periódico.

Se revisarmos os anexos da dissertação de mestrado de Silveira (2006), encontraremos boa parte dessas capas reunidas. A autora ordenou cronologicamente os exemplares que circularam desde o primeiro número publicado, em 1986, até o ano de 2004, período perscrutado pela pesquisa. Agora, se observamos três capas que foram publicadas no mês de outubro durante esse tempo, poderemos perceber como a abordagem da figura docente vai sendo modificada enquanto Nova Escola consolida-se como a principal mídia pedagógica do país.



Figura 30 - Três capas do mês de outubro na revista Nova Escola

Quando os docentes não aparecem diretamente encarnados em uma figura da capa (fig. X), eles são evocados através de personagens com eles relacionadas. Nesse caso, alunos e ex-alunos entram em cena para fazer dos professores a personagem central dos relatos representados (fig.1 e 4). Desde 1987, o dia dos professores, entendido como argumento que inspira os discursos



inscritos e plasmados na revista Nova Escola, vai sendo envolvido por diferentes atmosferas, partimos de um reconhecimento docente baseado nos vínculos estabelecidos entre professores e alunos até chegar a uma ideia de visibilidade da profissão docente concedida através de premiações anuais.

Diante disso, outro ponto que não pode ser esquecido, diz respeito à criação e continuidade do prêmio “Professor Nota 10”, promovido pela Fundação Victor Civita (FVC) e amplamente divulgado na revista e outros meios de comunicação. A primeira versão da premiação aconteceu justamente em outubro de 1998 (Ripa, 2010), para coincidir com o mês em que se comemora o dia dos professores. Desde então, o evento segue ocorrendo anualmente com o apoio de diferentes entidades e aparecendo como destaque na ‘revista do professor’<sup>103</sup>.

Dentro desse contexto, o docente como personagem central é constantemente interpelado pela mesma visualidade que faz dele objetivo e objeto dos discursos divulgados. Por isso, me interessa explorar os sentidos engendrados por esses discursos por meio de um corpus visual composto por três capas do mês de outubro da revista Nova Escola. Devo acrescentar que entre a publicação de cada exemplar escolhido como corpus decorre um período significativo, no qual tivemos três partidos diferentes governando o país.



Figura 31 - As três capas do mês de outubro selecionadas para análise.

<sup>103</sup> Conforme observado, o slogan pelo qual a revista passa a ser reconhecida vai sendo modificado ao longo do tempo. “A revista do professor” foi um slogan adotado a partir de fevereiro do ano 2000.



Falta dizer que, ainda que o estudo desenvolvido busque compreender os ensinamentos sobre a docência propagados na última década (2007-2017), parece-me essencial incluir uma imagem que foi publicada em uma capa de outubro em 2002 (Fig.31- esquerda). A seleção de dita imagem está ancorada à ideia da existência de uma memória residual que vai sendo, ao largo do tempo, convenientemente resgatada para suscitar recordações relacionadas a uma modalidade mais antiga de docência. Entendo ser necessário exercitar primeiramente um olhar retroativo sobre as representações do “ser docente” para chegarmos a interpretações coerentes sobre as possíveis mudanças e permanências ocorridas na profissão.

De forma análoga, a capa mais recente de Nova Escola (fig. 31 – direita) aparece como ponto importante dentro do trajeto realizado em função daquilo que é capaz de aportar. A peça escolhida contribui para a observação de lógicas mais recentes, que ensinam a ser docente, a partir da premiação concedida aos professores, sempre no mês de outubro, sob o comando da FVC. O exame das marcas deixadas nessas duas imagens configura uma estratégia, ao examinar o passado remoto relacionando-o com discursos mais recentes, pretendo evidenciar parte das “*continuidades, retrocesos y avances provisórios*” (Tardif, 2013, p.20) inerentes à educação como um todo e a maneira como concebemos e lidamos com a docência.

A edição nº306 de Nova Escola, constitui o único fragmento discursivo que não fez parte dos encontros com as colaboradoras. Conforme observei, dito exemplar foi selecionado posteriormente, em virtude de sua significância como fragmento carregado de discursos que nos ensinam a ser professores nos dias de hoje. De todos modos, ressaltaria que apesar de não haver funcionado como elemento desencadeante de diálogo dentro do grupo de colaboração, a capa em questão está repleta de sentidos essenciais para a compreensão do problema.

## 2. Uma maçã para o professor

Quando a edição 234 de Nova Escola foi publicada em outubro de 2002, vivíamos o auge de um importante pleito eleitoral. Fernando Henrique Cardoso concluía o segundo mandato à frente da presidência do Brasil quando seu partido político apoiou José Serra como candidato. Naquele mesmo mês de outubro, 20 dias após o primeiro turno, Luiz Inácio Lula da Silva saía vitorioso ao disputar a segunda parte do pleito contra Serra. Era a terceira tentativa de Lula em ascender ao cargo político mais alto do país e, dessa vez, as circunstâncias jogaram a seu favor, teríamos pela frente exatos oito anos de Lula como presidente do Brasil (2003-2010), seguidos por meia década em que o partido dos trabalhadores ainda esteve no poder, antes do conturbado processo de impeachment da presidência Dilma Rousseff.

Na ocasião em que a revista analisada chegava às escolas, o setor educacional buscava adequar-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, divulgada em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Então, estávamos em plena corrida por qualificar a nível universitário todos os professores que trabalhavam na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental. Também consumíamos avidamente todos os materiais relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e aos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), duas grandes coleções de documentos que serviam de guia para o planejamento das ações educativas da “era FHC” (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Em meio a todo cenário esboçado, Nova Escola divulga em sua capa uma imagem carregada de tom nostálgico. No mês em que comemorávamos mais um dia dos professores, a revista decidiu celebrar certos tópicos do imaginário mais tradicional sobre a docência para dar sentidos à profissão que passava a ser ensinada, prioritariamente, no âmbito da educação superior. Embalados pela ideia da homenagem, os produtores da revista apostaram por situar os docentes em um campo fora dos limites impostos pelo espaço da folha, o professor não está diretamente representado na capa, mas a capa está organizada para falar diretamente com o professor.

Se passamos a examinar uma reprodução mais nítida da capa da revista (fig.32), vemos uma menina desempenhando o papel de aluna. A criança está propositalmente desfocada, oferecendo

uma maçã aos docentes entendidos como *participantes interativos* da produção. Em outras palavras, o professor não está diretamente representado na cena, mas é sujeito alvo da ação que sucede. Nesse caso, para a gramática do designer visual (Kress e Van Leeuwen, 2006) estaríamos diante de uma clara situação de *oferta* quando pensamos na *metafunção interativa*.



Figura 32 - Aos mestres, com carinho. Revista Nova Escola, edição 196, outubro de 2002

A aluna não aparece em uma situação que *demand*a atitude do sujeito que entra em relação com a imagem, também não busca estabelecer um contato visual com aquele que vê, ela apenas obsequia ao *participante interativo* um fruto que historicamente foi empregado como forma de pagamento do trabalho do professor. Dito isso, faremos uma breve pausa para observar aquilo

que se diz com o recurso da perspectiva, sobre a maçã como objeto que vincula o plasmado com discursos sociais que circularam em épocas anteriores, retornaremos depois a essa questão.

Agora, se entramos na questão do ponto de vista, perceberemos que a cena está construída de forma subjetiva, contribuindo assim para engrandecer aqueles que estão no lugar do espectador. Os dois *participantes representados* (maçã e criança) estão colocados em um ângulo propositalmente mais baixo em relação aos *participantes interativos* que dedicam sua atenção ao representado, conseqüentemente, a imagem parece estar situada em um plano inferior ao nosso, um artifício visual costumeiramente empregado para situar o poder no lado do participante que contempla o que está sendo comunicado.

Assim, o poder concentrado na dimensão do participante que interage com a imagem, remete-nos a uma relação mais antiga e tradicional de docência, em que o professor estava dotado dos atributos simbólicos da autoridade para ensinar as novas gerações (Bourdieu, Passeron, Melendres e Subirats, 1981).

Entretanto, se num primeiro momento, o ângulo utilizado recorda essa autoridade transferida aos antigos mestres, há outros significados que são resgatados e entram para fazer parte dos discursos plasmados através da maçã, entendida como ator principal da composição. Apesar do fruto também ter ligação com o período em que a profissão era vista como sinônimo de autoridade incontestável, sua história está relacionada com o reconhecimento da docência como atividade missionária, própria daqueles que enfrentavam as adversidades para ensinar um tipo de aluno diferente daquele nascido em lares mais abastados e mais próximos de grandes centros urbanos.

A maçã fazia parte da cesta de alimentos que, antigamente, as famílias de agricultores entregavam aos docentes como forma de retribuir os ensinamentos que estes proporcionavam às suas crianças. Em países como Dinamarca e Suécia, as batatas e as maçãs eram itens comumente agregados as cestas recebidas pelos professores. No contexto estado-unidense, em que a educação pública gratuita não existiu até o século XIX, as famílias menos favorecidas adotaram a prática

desse tipo de permuta, enquanto as esferas sociais com mais condições financeiras pagavam seus professores (Stone, 2014<sup>104</sup>; Kenney, 2016<sup>105</sup>).

As aulas recompensadas com alimentos e com outros bens materiais de caráter básico, formaram a base sobre a qual funcionavam muitas escolas nas divisas americanas. Situadas em regiões limítrofes do território, as escolas de fronteira eram parte do cotidiano social dessas vilas e cidades. Além de fornecer alimentação e moradia para os docentes, as comunidades de moradores construía as salas de aulas e ajudavam em sua manutenção.

Nesse contexto, “uma maçã podia demonstrar apreço a um professor que, às vezes, ensinava ao mesmo tempo mais de cinquenta estudantes” (Binkovitz, 2012, tradução minha)<sup>106</sup>. Com o passar do tempo e a consolidação do ensino público gratuito, esse tipo de prática caiu em desuso, não obstante essa descontinuidade da prática, a maçã oferecida como reconhecimento ao labor docente segue presente no imaginário cultural e mantém estreita relação com a situação narrada.

Como elemento mais saliente dentro da imagem, a maçã cumpre com o papel de atributo simbólico<sup>107</sup>. Ela nos recorda um tempo em que o professor era o elo entre uma grande parcela da sociedade e os conhecimentos que só poderiam ser vislumbrados na escola, já que não estavam tão acessíveis quanto hoje. Como diz o título em espanhol de um dos informes mais importantes da Unesco “*la educación encierra un tesoro*” (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek e Nazhao, 1996), e chegar ao tesouro da educação, naquela época, só se fazia possível por meio dos saberes do professor. A maçã como símbolo da sabedoria também contribui para o resgate desse protótipo de docente, recobrando a noção da existência de sujeitos que parecem estar predestinados a atender ao chamado de uma docência missionária, ligada à “*necesidad de ayudar a otros*” (Martínez, 2010, p.45).

---

<sup>104</sup> Disponível em <http://www.todayifoundout.com/index.php/2014/07/teachers-associated-traditionally-given-apples/> Acesso em 26/09/18

<sup>105</sup> Disponível em <https://thetakeout.com/why-do-we-give-an-apple-to-the-teacher-1798252924> Acesso em 26/07/18

<sup>106</sup> Disponível em <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/why-do-students-give-teachers-apples-and-more-from-the-fruits-juicy-past-26381703/> Acesso em 26/08/18

<sup>107</sup> Segundo observam Kress e van Leuween baseados na obra de Hermeren (1969), os atributos simbólicos reúnem uma ou mais dessas quatro características: 1. Aparecerem em destaque, seja pelo plano em que estão colocados, tamanho diferenciado, iluminação ou pelo enfoque mais nítido em relação aos outros elementos; 2. São exibidos ao telespectador; 3. Estão fora do conjunto, de alguma maneira; e 4. Convencionalmente, estão associados com valores simbólicos. (2006, p.105)

## 2.1. Aos mestres, com carinho

Em seu estudo sobre a vocação versus profissão docente, Martínez encontrou que “no son pocos los que se han cuestionado que la vocación sea un requisito indispensable para ser un buen profesor” (2010, p.43). Nesse sentido, a vocação como condição para cumprir com a tarefa docente aparece reforçada pela mensagem escrita, situada logo acima da maçã ofertada pela criança (fig.32); o enunciado inscrito em cor amarela traz o carinho como dimensão a ser considerada nas práticas que comemoram a figura do professor benfeitor. “Aos mestres<sup>108</sup>, com carinho”, faz referência ao conjunto de bons sentimentos direcionados aos sujeitos que empenham parte de si em uma luta constante e solitária para solucionar os impasses impostos.

A frase colocada em evidencia nos remete ao arcabouço do professor como herói, amplamente celebrado na indústria hollywoodiana. O filme “*To sir, with love*” (1967), produção evocada no enunciado, alimentou o imaginário social mundial sobre o “bom professor” na segunda metade do século XX, seus ensinamentos perduraram através do tempo e ainda ecoam como parte dos sentidos que os jovens candidatos à docência relacionam com a profissão (Leite, Hypólito e Loguercio, 2010). Enquanto na Espanha o filme ficou conhecido sob o título “*Rebelión en las aulas*”, no Brasil e na América Latina a tradução manteve relação com o título original.

En el año 1967 se estrenó “**Al maestro, con cariño**”, una película clásica que es **un canto a la vocación y misión sacras del auténtico maestro y profesor**. [...] Los alumnos de la clase son desordenados, rebeldes. [...] **Los alumnos sienten, aunque quizá no pueden conceptualizarlo, una fuerza distinta en este hombre** [...] Los alumnos comprenden que no deben faltar el respeto [...] llegan[do] a amarlo y admirarlo. [...] **El profesor dejará una huella o registro imborrable positivo en la mente de los estudiantes** que es lo que debería hacer todo profesor que se jacte de ser bueno o hacer bien las cosas. (Naranjo,2011, negritas minhas)<sup>109</sup>

O fragmento anteriormente citado, retirado de um artigo publicado em um semanário da Universidade da Costa Rica, fornece algumas pistas que nos ajudam a entender como a retórica do professor herói passa a trabalhar em favor de uma docência que seduz professores e futuros candidatos a partir de uma convocação de índole afetiva. Já não se trata de uma vocação no seu

---

<sup>108</sup> É preciso recordar que no Brasil, “mestre” não é um significante comumente utilizado para falar dos docentes, a palavra nos remete aos primeiros anos da educação brasileira, quando empregávamos uma linguagem mais formal, herdada da coroa portuguesa.

<sup>109</sup> Naranjo, H.(2011). Al maestro, con cariño” (“To sir, whith love”). Disponível em <https://semanariouniversidad.com/opinion/al-maestro-con-cario-to-sir-whith-love/> Acesso em 28/09/18

caráter de doação abnegada, de um “*llamado interno que implica [somente] entrega y sacrificio*” (Pérez, 1995, p.226), mas falamos de uma vocação ressignificada, para a qual o reconhecimento exterior perdurável forma parte do plano. Celebramos um professor que merece permanecer na memória social e coletiva porque interferiu em um ponto concreto da trajetória dos alunos, redirecionando-a.

Quem é o professor representado no cinema hollywoodiano? Para Dalton [1996], ele possui algumas características marcantes e relevantes para o nosso trabalho. A primeira delas é a relação pessoal com os estudantes. Os “bons” professores de Hollywood têm uma vida pessoal (ou não têm uma vida pessoal) que lhes permite aproximar-se intensamente dos estudantes de forma individual. Sidney Poitier, em *Ao Mestre com Carinho*, é um exemplo deste mito/emblema [...]. Pode-se entender, portanto, que o cinema pode trazer novas materialidades para um discurso persistente, o do fazer docente como ato vocacionado. A vocação pode ser percebida em todos os grupos de estudantes que pesquisamos, embora não esteja associada unicamente à construção de um imaginário docente veiculado pela mídia hollywoodiana. A vocação, como representação, está associada a outros discursos do imaginário social, inclusive aqueles vinculados às origens da docência como atividade controlada por princípios religiosos de resignação, dedicação e profissão de fé. (Leite, Hypólito e Loguerio, 2010, pp.322-323)

Como bem observam Leite, Hypólito e Loguerico, há outros discursos associados à docência como ato vocacionado, entretanto, a ideia do professor como salvador dos alunos com poucas oportunidades sociais chega para agregar outras capas de sentido a vocação como “*motivo más importante para dedicarse a la enseñanza*” (Blasco e Anleo, 1993, p.75 citados em Sánchez Lissen, p.102, 2002). A dimensão afetiva e a força de vontade arrebatadoras, próprias dos docentes retratados nas produções cinematográficas, são resgatadas pelo enunciado veiculado na revista. Tudo isso remove e ressignifica os vínculos da docência com os preceitos espirituais que, tradicionalmente, constituíram parte do discurso socialmente disponível sobre a profissão.

O carinho citado no enunciado também forma parte da nova política de reconhecimento do labor docente depois de uma secularização da vocação (Tenti Fanfani, 2007). O carinho como forma de demonstrar apreço pelo professor que continua atendendo uma quantidade significativa de estudantes nas escolas públicas<sup>110</sup> participa do chamado a cumprir com as pautas de uma docência publicamente desejada. No caso da vocação aplicada à docência na educação

---

<sup>110</sup> A princípios do ano 2001, quando trabalhei nos anos finais da primeira etapa da Educação Básica, cheguei a atender quarente e dois alunos matriculados, no caso da Educação Infantil esse número chegava a 27 crianças. Atualmente, se consideramos o panorama educacional presente nos estudos da OCDE (2017), o tamanho das classes vem diminuindo nos países membros da organização e nos países associados. De acordo com o documento consultado, o Brasil possui em média pouco mais de duas dezenas de alunos distribuídas nas salas de aula da Educação Primária. Somente devo ressaltar que esse número corresponde à média nacional e inclui, como bem observado no panorama publicado, as salas de aula da educação particular ou privada.

infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, substituímos a crença nos princípios religiosos pelo amor às crianças. Por isso, devo acrescentar que a oferta da maçã, na capa da revista, também remete a esse pacto vocacional em feminino. Ainda que no discurso escrito a ação realizada esteja dirigida “ao mestre, com carinho”, não podemos perder de vista que a grande maioria dos profissionais, atuantes na primeira etapa da educação básica brasileira, constitui-se de professoras.

Nessa perspectiva, parece-me conveniente resgatar um trabalho de Maurice Tardif no qual o autor faz um repasso da história do movimento de profissionalização docente iniciado nos Estados Unidos há pelo menos trinta anos. Nesse texto, veiculado como capítulo inicial de um livro sobre políticas docentes, Tardif parte de dois questionamentos. Por um lado, coloca em dúvida se o movimento que busca reconfigurar o magistério, entendido historicamente como atividade vocacional e ofício, consolida realmente o ensino como uma profissão e, por outro lado, interroga os avanços desse processo nos estados europeus e nos países pertencentes a todo continente americano. Na sequência, Tardif explica-nos detalhadamente as três eras pelas quais a docência transita: a era da vocação, do ofício e da profissionalização, destacando que

desde una perspectiva comparativa e internacional, la reciente evolución de la enseñanza no solo no es lineal, sino que está constituida por una serie de continuidades, retrocesos y avances provisorios. [...] no evoluciona con el mismo ritmo en todos lados y coexisten las modalidades antiguas con las contemporáneas. [...] en particular en América Latina: conviven pues con el movimiento de profesionalización, lo cual genera tensiones y contradicciones en la evolución social de la enseñanza. (Tardif, 2013, pp.19-20)

Por isso, falar em um trânsito ainda vigente, que une os sentidos da vocação e do ofício nos discursos que clamam pelo professor como profissional, perfaz uma lógica passível de ser explorada. Em um contexto no qual a profissão vai sendo desenhada pelos agentes que estão nas pontas do triângulo da formação docente, abordado na terceira parte deste trabalho, falamos de uma “*mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y de vocación [donde] la idea de ‘misión’ impone un deber de humildad y de dedicación, cualidades clásicas del buen maestro de escuela*”. (Tenti Fanfani, 2007, p.343).



### 3. O professor do futuro é você

“O professor do futuro é você” anuncia a frase colocada em destaque na capa de Nova Escola (fig.36). Apesar do enunciado escrito estabelecer um diálogo bastante direto com o leitor-professor, os sentidos suscitados pela imagem carregam grande parte dos discursos que estão mais além do titular observado. À primeira vista, a edição nº 236, publicada em outubro de 2010, não traz uma homenagem explícita a figura docente, no entanto se observarmos com mais atenção, perceberemos que há um protótipo de docência sendo celebrado.



Figura 33 - O professor do futuro é você, um convite a ser parte do novo. Revista Nova Escola. Edição 236. Outubro de 2010.

### 3.1. A docência do futuro: Bases do design

Em primeiro lugar, cabe observar que a frase em destaque é uma marca significativa das políticas educativas que estavam sendo fomentadas naquele momento. O enunciado “O professor do futuro é você” configura um signo e sintoma dos discursos que serviram de base para o protótipo de docente que se apresenta nas páginas da revista. Revisar essa base, ainda que de forma sucinta, proporciona parâmetros que ajudam a entender o contexto que dá lugar ao design apresentado.

Depois da instituição do piso nacional dos professores, em 2008, chegava o momento de voltar a pensar nos sistemas de avaliação docente. Assim, um dos pontos motores da discussão foi a portaria que instituiu o exame nacional de ingresso na carreira docente (Shiroma e Schneider, 2011; Brito, 2013). Estávamos no final do segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, que passaria a faixa presidencial a sua companheira de partido, Dilma Rousseff, em janeiro de 2011.

Após a publicação da portaria, assinada pelo então ministro da educação Fernando Haddad em maio de 2010, houve uma ampla mobilização, a favor e contra a concretização de tal instrumento (Gonçalves e Oliveira, 2016). Diversos organismos participaram de um comitê de governança<sup>111</sup> e da discussão da prova piloto que deveria ocorrer “no segundo semestre de 2013”<sup>112</sup>. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) foi o organismo escolhido para elaborar a prova. Conforme consta em reportagem publicada no *website* do MEC, a adesão dos professores era de caráter voluntário (Lorenzoni, 2011)<sup>113</sup>.

A versão inicial da matriz de referência, a qual serviu de suporte para os primeiros debates sobre o exame<sup>114</sup>, também dava respaldo a ideia do professor do futuro publicada na revista Nova Escola. Como podemos observar no trecho reproduzido a seguir, a matriz foi resumida em seis habilidades a serem desenvolvidas pelos professores leitores da publicação, em um movimento

---

<sup>111</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/prova-docente> Acesso em 24/09/2018

<sup>112</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br/plano-utilizado-no-pre-teste-em-2012> Acesso em 24/09/2018

<sup>113</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/16402-prova-para-ingresso-na-carreira-docente-sera-realizada-todos-os-anos-e-adesao-sera-voluntaria> Acesso em 24/09/2018

<sup>114</sup> Proposta de Matriz para Discussão – versão atualizada em 13 de abril de 2011. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/basica/concurso\\_docente/proposta\\_matriz\\_discussao\\_versao\\_atualizada\\_13042011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/basica/concurso_docente/proposta_matriz_discussao_versao_atualizada_13042011.pdf) Acesso em 24/09/2018

de adequação ao novo perfil docente em voga. Esse perfil ideal serve também de inspiração para a criação do protótipo de professora que estampa a capa.

Para estabelecer parâmetro de qualidade na hora de escolher quem vai lecionar para nossas crianças, o Governo Federal está criando o exame nacional de ingresso na carreira docente que deve, em 2011, servir de referência para a contratação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em todo país. O projeto inclui uma lista com 20 características que todo profissional de educação deve ter. Nesta reportagem, essas habilidades foram reagrupadas em seis tópicos, ilustrados com os depoimentos de professores que já as desenvolveram. (Martins e Moço, revista Nova Escola, outubro de 2010, p.47)

Antes de prosseguir com o estudo dos discursos plasmados na revista, parece-me pertinente abrir um parêntese para acrescentar que, depois de 2013, a discussão sobre o exame nacional de ingresso na carreira docente, passou a segundo plano, pois as atenções estiveram voltadas à tramitação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Não vem ao caso estender-me sobre o assunto, mas, de forma extremamente resumida, observaria que a base configura um documento de caráter normativo que define cerca de 60% do conteúdo a ser trabalhado em todas as escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Depois de um largo debate, a BNCC foi homologada pelo atual presidente Michel Temer no final de 2017<sup>115</sup>.

De acordo com Luiz Carlos de Freitas, professor da Unicamp, a BNCC caracteriza um ponto de referência para um subsistema de controle do ensino, importante para a “política dos reformadores empresariais da educação” (2016, p.127). Nesse subsistema, o âmbito da formação e avaliação de professores configura uma área medular. Por isso, quando a base entrar em vigor, a princípios de 2019 e adotada obrigatoriamente até 2020, a tendência é que a discussão sobre a matriz e o exame nacional docente seja vigorosamente retomada.

---

<sup>115</sup> De acordo com a notícia publicada no websitedo do governo,

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai tornar mais igualitária a educação básica brasileira. Com a Base, crianças de todas as escolas terão o direito de aprender conteúdos e desenvolver habilidades ao mesmo tempo, não importa se a escola é pública ou privada. O documento também procura reduzir disparidades encontradas entre os currículos dos estados e das regiões do País.

Atualmente, os currículos e os projetos pedagógicos das escolas seguem os parâmetros curriculares nacionais. Quando a BNCC for implantada, o que deve ocorrer a partir de 2019, ela será o guia para o que acontece nas salas de aula de Norte a Sul do Brasil. Um total de 60% do conteúdo deverá se basear na BNCC. O restante será definido pelas redes e escolas.

Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/12/entenda-o-que-muda-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular> Acesso em 24/09/2018

Um dos subsistemas de controle do ensino em construção refere-se àquele que expropria a capacidade organizativa da escola e do magistério em relação ao seu trabalho pedagógico.[...] nesse subsistema, existem três áreas básicas de controle sendo desenvolvidas: uma delas é a frente de avaliação de larga escala censitária; outra é a que está ligada ao controle dos processos de formação dos profissionais da educação, bem como ao seu exercício profissional (o que incluirá o Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico – Enameb – e a Base Nacional Comum de Formação do Magistério); e uma terceira, que diz respeito à padronização de materiais didáticos, embrião de futuros sistemas digitais de aprendizagem e avaliação (competency-based instruction). Para os três casos, é central a existência de uma base nacional curricular obrigatória que estabeleça um ponto de referência para os processos de testagem, o controle da formação profissional e a produção de sistemas didáticos (Freitas, 2016, p.129)

### 3.1.1. A concepção de um protótipo

Se voltarmos a observar a capa da revista (fig. 34), percebemos com facilidade que não se trata de uma peça que celebra um “professor vivente”, o protótipo da professora ideal foi fabricado com pequenos retratos de docentes que dão vida ao ideário plasmado. O valor de tal imagem, selecionada como fragmento discursivo, repousa no encontro entre um presente “que está sendo” e um futuro que “poderá vir a ser” se encarnamos o ideário representado.



Figura 34 - A revista compartilha com o leitor o processo de construção da imagem no website

Passamos de homenagear um docente que vive a celebrar um protótipo de professor futurista criado cuidadosamente a partir de retratos de sujeitos reais, que exercem sua docência em escolas espalhadas pelo país. A professora do futuro olha seu observador nos olhos, demanda dele uma atitude, parece fazer parte do mundo do observador pois está representada em uma distância.

Entretanto, se nos fixamos na posição de seu corpo, percebemos que ela não está frente a frente com o docente que vê, o ângulo oblíquo do seu torso gerando a sensação de que ela não pertence totalmente ao mundo daqueles que observam.

Segundo Kress e van Leeuwen, a forma como os seres humanos são representados diz muito a respeito da relação que será estabelecida entre o participante que ilustra a cena e o sujeito que interage. Uma personagem que olha diretamente para o espectador, porém tem seu corpo ligeiramente inclinado para outro lado, passa uma dupla mensagem, “ainda que eu não forme parte do seu mundo, eu me coloco em contato com você desde meu próprio mundo, um mundo diferente” (2006, p.108, tradução minha).

Nesse caso, a docente do futuro não faz parte do mundo dos professores, porém, o contato visual intenso demanda que o observador entre e faça parte do mundo dela. O processo de produção da imagem reforça essa interpretação, as fotos que compõem a imagem da professora do futuro participam da tecnologia que permite que os docentes possam simpatizar e identificar-se com o ideário representado.

A figura feminina está composta com centenas de fotografias de professores leitores de Nova Escola. Os docentes, que estavam cadastrados no *website* da revista, foram convidados, através de um correio eletrônico, a enviar um retrato que seria usado na composição da capa. A partir de uma imagem-base com o rosto de uma mulher que sorri para o espectador com o corpo inclinado, o desenhador cria a professora do futuro que estampa a capa e a reportagem “O professor do futuro” (Martins e Moço, 2010) no interior da revista Nova Escola.

Conforme observei anteriormente, a ação de colocar rostos de docentes reais dentro desse ideal de professor imaginário, busca fazer com que os participantes interativos, aqueles que entram em contato com a revista, possam identificar-se e simpatizar com o projeto de professor apresentado. A partir de uma operação sequencial de identificação primária, simpática e identificação secundária, a composição procura cativar o espectador para que este esteja mais receptivo ao perfil do professor do futuro, apresentado dentro da revista, na reportagem referenciada na capa. Gonçalo Abril, pesquisador do âmbito da semiótica e da visualidade, explica esse movimento de identificação > simpatia > identificação a partir da psicanálise freudiana, observando que “*Freud estableció claramente que nos es por simpatía por lo que*

*alguien se identifica, sino ‘al contrario, la simpatía nace solamente de la identificación’, la simpatía es el efecto y no causa de la identificación”* (2007, p.199).

Por isso, compreendo que a capa em questão nos fala de uma possibilidade, que para ser o professor ou a professora do futuro, tenho que me identificar com o projeto que está sendo articulado, sentir-me personagem dele, para que, posteriormente, as propostas apresentadas possam produzir alguma modificação em meu modo de ser e atuar. As fotos dos professores reais, que compõem o rosto do protótipo, constroem um primeiro laço afetivo com o observador, abrindo caminho para a simpatia que, por sua vez, leva-nos a desejar ser como a professora mostrada. Além disso, em um inédito movimento multimídia, que extrapola a concepção mais tradicional de revista como meio de comunicação, Nova Escola recorre às novas tecnologias para expandir os limites impostos pelo formato em papel.

Justamente na edição 236, a revista lançou em seu site uma ferramenta chamada “Você na capa”. Desde a publicação da edição, os professores leitores passariam a disfrutar da possibilidade de mesclar suas próprias fotos com o logotipo de Nova Escola, logo abaixo de suas fotografias, poderiam inserir um subtítulo a ser escolhido entre as frases: “Orgulho de ser professor” ou “Eu faço a educação do Brasil”<sup>116</sup>. Nessa situação, os docentes que interatuam com a ferramenta disponível passam a estar nas condições de sentir-se parte do relato de Nova Escola. Madntyre nos recorda que *“sólo puedo responder a la pregunta ‘¿qué he de hacer?’ si estoy en condiciones de responder a la pregunta anterior ‘¿de qué relato o relatos encuentro que soy personaje?’*” (Madntyre, 1981, citado por Gergen, 1996, p.182). Portanto, o presente que a revista dá aos seus leitores no dia dos professores também é uma forma de torná-los mais partícipes das ideias que são compartilhadas.

---

<sup>116</sup>Disponível em <http://www.montagemcomfotos.com.br/montagem-do-dia/como-fazer-montagem-fotos-professor>  
Acesso em 24/09/2018

## 4. Um tributo à coragem

Sete anos após nos convidar a fazer parte do grupo de docentes do futuro, Nova Escola voltou a colocar o dia dos professores em evidência produzindo uma edição especial. O exemplar, veiculado em outubro de 2017, chegou incorporando novos fios de sentido à docência que vinha sendo celebrada ao largo dos anos. Entre a revista que nos fala do professor do futuro e a edição nº306 (fig.35) transcorrem exatamente sete anos, um período marcado por eventos importantes, tanto no contexto sociopolítico mais amplo, quanto no entorno da revista fonte do fragmento analisado. De certa forma, esses acontecimentos aparecerão refletidos na representação da figura docente e nas demandas feitas à profissão.



Figura 35 - Capa da Revista Nova Escola. Edição 306. Outubro 2017



#### 4.1. Um novo cenário sociopolítico e uma nova casa para a revista Nova Escola

A edição nº306, portadora dos discursos analisados, forma parte de um novo período na história da revista Nova Escola. Depois de editá-la por trinta anos, a Fundação Victor Civita- FVC, celebrou um acordo no qual transferiu a revista para as mãos da Fundação Lemann. Após o acordo, lavrado a finais de 2015, Nova Escola deixou de ser propriedade da editora Abril e da FVC, e passou a ser publicada através da “Associação Nova Escola”, ligada à fundação.

Conforme comentado em capítulos anteriores, Victor Civita criou a FVC no ano de 1985 e, em março do ano seguinte, publicou o primeiro número de Nova Escola. Três décadas depois, Nova Escola e Gestão Escolar deixaram de ser propriedade da FVC e passaram a fazer parte do arsenal educativo de Jorge Paulo Lemann<sup>117</sup>. O empresário, que atualmente é o homem mais rico do Brasil, vem trabalhando em várias frentes para produzir mudanças na educação brasileira. Além da Fundação que leva seu nome, Lemann está envolvido em uma rede de projetos educacionais. Sua fundação aparece, inclusive, como uma das mantenedoras do movimento Todos Pela Educação (TDP)<sup>118</sup>.

No *website* da FVC, há uma espécie de linha do tempo com os eventos mais marcantes na história da fundação. Nela há uma pequena narrativa sobre a passagem das revistas à Fundação Lemann, em que a jornalista Maggi Krause, ex-editora de Nova Escola, explica que

as duas organizações compartilham o desejo de dar um novo impulso para ambas[revistas], [...] A Fundação Lemann trabalha desde 2002 para melhorar substancialmente a Educação pública no Brasil e cria a Associação Nova Escola para gerenciar as iniciativas das marcas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR. A Fundação Victor Civita, por sua vez, dedicará seus esforços à valorização dos educadores brasileiros, por meio do Prêmio Educador Nota 10<sup>119</sup>.

Vale destacar que a revista Gestão Escolar, destinada a diretores e coordenadores, surgiu como uma espécie de braço da Nova Escola, entretanto, depois que os títulos foram transferidos a sua

---

<sup>117</sup> A reportagem “Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país” (Felitti,2014), fornece um bom perfil do empresário e de sua empreitada na área da educação. A versão digital da reportagem está disponível em <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html> Acesso em 05/03/18

<sup>118</sup> Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/> Acesso em 05/03/18.

<sup>119</sup>Disponível em <https://fvc.org.br/especiais/nossa-historia/> Acesso em 05/08/18.



nova casa, Gestão Escolar passou a circular como um caderno especial dentro de Nova Escola. Outro ponto destacável diz respeito ao Prêmio Educador Nota 10. Apesar do prêmio seguir sob a responsabilidade da FVC, a premiação conta com a parceria de várias entidades, entre elas, tem a revista Nova Escola como apoio e a Fundação Leeman como patrocinadora.

#### 4.1.1. A complexa urdidura sociopolítica

A edição nº 306 de Nova Escola surge em um momento sociopolítico particularmente interessante. Depois de dois mandatos de Lula como presidente do Brasil (2003-2006 e 2007-2010), e de um mandato completo de Dilma Roussef (2011-2014), completávamos um ano com Michel Temer ocupando a presidência (2016-atualidade).

Apesar de Roussef ter sido reeleita para um segundo mandato, que duraria até dezembro de 2018, acabou destituída depois de um largo e polêmico processo de *impeachment* (Jinkings, Doria e Cleto, 2016), finalizado em setembro de 2016 <sup>120</sup>. Na ocasião, Michel Temer, vice-presidente que ocupou o lugar de Roussef como interino, assume definitivamente a presidência da república. Tanto as manifestações em favor do *impeachment* quanto a destituição de um governo percebido como de esquerda, contribuíram para um clima que impulsionou as demandas educativas de grupos mais conservadores.

Entendo que aqui não é o lugar mais adequado para extensas explicações sobre os reveses políticos brasileiros, mas em relação ao contexto que envolve as decisões sobre educação, chama atenção o crescimento de movimentos que defendem uma ideia de família em sua versão mais tradicional e zelam por impedir nas escolas debates sobre as questões de gênero. Devido à pressão exercida por esses grupos, que contam com apoio e liderança de diferentes parlamentares, o texto do Plano Nacional de Educação-PNE foi sancionado em 2014, pela presidenta Dilma Roussef, com importantes modificações depois de um debate sociopolítico acalorado (Reis e Eggert, 2017).

No decorrer da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, a discussão sobre o plano que nortearia a educação ganhou evidência. No meio dos temas abordados, “as

---

<sup>120</sup>Disponível em [https://elpais.com/internacional/2016/08/31/america/1472649732\\_720732.html](https://elpais.com/internacional/2016/08/31/america/1472649732_720732.html) Acesso em 10/08/18.

bases socioculturais da desigualdade [brasileira] foram destacadas, e a reivindicação de uma educação pautada na justiça social constitui a tônica do documento da Conae” (Duarte de Souza, 2014, p.192). Assim, a diversidade familiar, a igualdade entre os gêneros e a questão dos direitos e oportunidades dos coletivos LGBTs foi incluída como meta no plano. Entretanto, após a mobilização dos setores conservadores,

[O] Congresso Nacional [...]suprimiu do texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) todos os trechos em que “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade” eram explicitamente mencionados, fossem como fundamentos de desigualdades sociais e de práticas discriminatórias a serem “combatidas” nas e pelas escolas, fossem como temas importantes na formação de professores. (Carrara,2015, p.323)

Dentro dessa onda conservadora, ganha destaque a agenda do movimento Escola Sem Partido (ESP), um grupo que se intitula apartidário e apolítico, e que trabalha por “uma escola sem doutrinação” através da criação de leis “contra o abuso da liberdade de ensinar”.<sup>121</sup>

Surgido em 2004, ele se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”<sup>122</sup>. Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando. (Macedo, 2017, p.508)

Na esteira de movimentos semelhantes estado-unidenses (Reis, Campos e Flores, 2016), o ESP forceja no âmbito legislativo e judiciário para regular as falas e práticas dos professores. Depois dos vetos impostos à redação do PNE, há uma tendência para que as câmaras legislativas espalhadas pelo país também venham a suprimir as menções ao combate às desigualdades de gênero nos seus respectivos planos. Segundo Luis Felipe Miguel, o Movimento ESP

permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira. [...] O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. (Miguel, 2016, p.595)

Vale destacar que a sigla ESP faz referência ao movimento mencionado e a diferentes projetos de lei que tramitam nos âmbitos federais, estaduais e municipais. Considero que estamos falando

---

<sup>121</sup> As frases reproduzidas entre aspas perfazem o *slogan* do movimento. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/> Acesso em 24/07/18

<sup>122</sup> Disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos> Acesso em 24/07/18

de uma reação em cadeia, no momento em que se retira a especificidade das desigualdades a serem abordadas, tanto no PNE quanto nos planos estaduais e municipais, ocorre uma abertura do espaço para a tramitação das leis que cerceiam os assuntos que podem ser abordados em aula e legislam sobre a pessoa docente. Atualmente, podemos encontrar no *website* do movimento ESP um cartaz com os “Deveres do professor”. O mesmo cartaz, que aparece no trabalho “Currículo em tempos de Escola Sem Partido” escrito por Reis, Campos e Flores (2016), segue disponível para *download*. Acima da imagem que dá acesso ao documento, há um texto direcionado aos docentes.

**Nenhum professor precisa esperar a aprovação do Projeto Escola sem Partido para adotar o cartaz com os Deveres do Professor.** Se você é professor e defende uma escola sem partido, mande fazer um cartaz como esse e coloque na sala durante suas aulas. Ao fazer isso, você estará, ao mesmo tempo, disseminando conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente; "vacinando" seus alunos contra a doutrinação; mostrando a eles que não teme ser avaliado à luz dos Deveres do Professor; e, last but not least, infernizando a vida dos seus colegas militantes.<sup>123</sup>

Dentro desse cenário, não causa espanto que uma das avaliadoras do Prêmio Educador Nota 10, organizado pela FVC, tivesse receio em escolher um projeto que abordou questões de gênero como uns dos 10 melhores do ano de 2017. Segundo a reportagem, o trabalho que fora desenvolvido pela professora de Geografia Gislaine Waltrik, havia chamado a atenção dos selecionadores, entretanto, gerou uma grande discussão entre os especialistas presentes em função de expor a docente a uma possível perseguição de grupos mais conservadores.<sup>124</sup>

Por todo o contexto exposto nos parágrafos precedentes, a edição que comemora a entrega do prêmio e divulga os trabalhos ganhadores, escolhe plasmar em sua capa um relato visual intrigante. No mês dedicado aos docentes, as fotos dos 10 professores contemplados, entre eles Gislaine, aparecem distribuídas ao redor de um conceito que permite agregar novos sentidos ao que está sendo contado. Diferente de outros anos, a preocupação com o contexto sociopolítico, e com a forma como os professores podem lidar com ele, é algo que subsidia a narrativa mostrada.

---

<sup>123</sup> Disponível em <http://www.escolasempartido.org/?start=5> Acesso em 13/09/18

<sup>124</sup> A reportagem sobre o trabalho de Gislaine forma parte da edição nº306 da revista. A versão digital da revista com a reportagem referida está disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/9023/ela-enfrentou-o-escola-sem-partido> Acesso em 20/03/2018.

## 4.2. Deslocar as regras da condecoração

Desde a criação do prêmio, em 1998, as frases que alertam para a abertura das inscrições e, posteriormente, anunciam os ganhadores do prêmio, passaram a ser comuns nas capas de Nova Escola. Não obstante, encontro três edições que trazem fotos de professores premiados na capa. A mecânica mais habitual divulga a imagem dos ganhadores no interior da revista junto a reportagens especiais que descrevem os projetos contemplados.

Silva Andrade (2012) faz uma análise dos discursos envolvidos na divulgação e celebração do prêmio observando que, na ocasião da publicação da premiação, os professores aparecem sempre sorrindo apesar de trabalharem em cenários complexos, ademais são frequentes as “matérias com imagens de docentes mostrando o quanto é gratificante a profissão”(p.75). Agora, se comparamos as três capas que trazem fotos de ganhadores dos prêmios ao largo de quinze anos, perceberemos uma pequena, mas significativa alteração: Mesmo que todos os professores sigam sorridentes, o elemento de maior destaque dentro das composições muda.



Figura 36 – Três capas da revista com os professores ganhadores do Prêmio Victor Civita.

Na primeira figura, há somente uma docente e vemos um troféu como elemento mais saliente, bastante semelhante ao Oscar hollywoodiano. Embora apareça desfocado, o troféu ocupa o primeiro plano como símbolo da conquista individual reservada para poucos. Na segunda

imagem, tomada praticamente uma década depois, observamos todos os professores nota 10<sup>125</sup> retratados em grupo, mas apesar de aparecerem reunidos, o foco está nos projetos que foram desenvolvidos dentro de cada disciplina. Sobre o corpo dos docentes está inscrito o nível de ensino no qual trabalham ou o nome de uma matéria. Assim sendo, estamos diante de um todo segmentado semelhante à organização da educação. Agora, se analisamos a terceira e última figura, perceberemos que segue uma lógica distinta das anteriores. Apesar de celebrar uma conquista dos professores e de seus projetos, a imagem coloca outro elemento em destaque. A coragem é o centro do relato plasmado.

Falamos de uma coragem que é possibilitadora da docência comemorada. Diferente da vocação, que motivava a ensinar, ou do orgulho de ser docente, alimentado pela ação de colocar nossa própria foto na capa da revista, a coragem aparece como coração que pulsa e impulsiona o ser e o fazer do professor em um contexto de incerteza. Há um trabalho emocional envolvido no que está sendo contado (McConville et al., 2014; Wetherell et. al,2015), há um imbricado afetivo-discursivo que começa a ser observado na imagem, mas vai além.

#### 4.2.1. O poder de um novo centro primário

Quando digo que a coragem está no centro dos relatos contados, estou literalmente descrevendo a composição da imagem capa da edição 306. Segundo Kress e van Leeuwen, as composições visuais podem fazer uso de estruturas como centro-margem, dado-novo e ideal-real. Entretanto, a estrutura central acompanhada de margens simétricas, que aparece na capa de Nova Escola, não é uma escolha muito comum na cultura visual atual. Nas composições em que há um centro de atenção primária na imagem, há uma aparente preferência por estruturar os elementos, que rodeiam esse centro, em forma de cruz ou tríptico. Na cultura ocidental dos dias de hoje, preferimos polarizar as margens como espaços para mostrar o dado e o novo (a esquerda e direita) ou o ideal e o real (superior e inferior), como podemos verificar na figura 37.

---

<sup>125</sup> Apesar de sabermos que o educador do ano é escolhido durante a cerimônia de entrega, os dez educadores selecionados recebem o título de educador nota 10. Segundo consta no website do prêmio. Disponível em <https://fvc.org.br/especiais/educador-nota-10-o-premio/> Acesso em 24/09/18

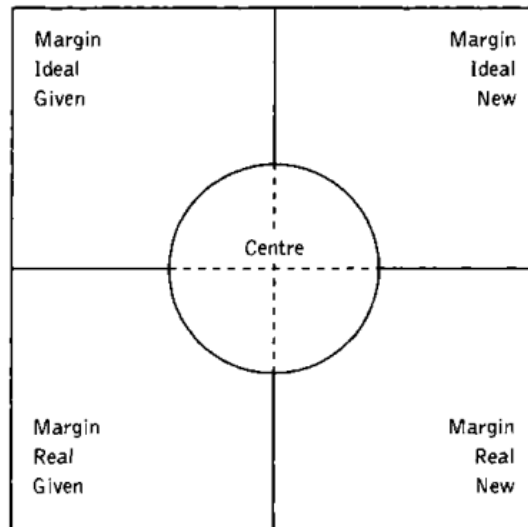


Figura 37 - As dimensões do espaço visual.  
 Fonte: Kress e Van Leeuwen, 2006, p.197

Kress e van Leeuwen ainda acrescentam que o uso de um centro com margens equilibradas, como a imagem que observamos na revista Nova Escola (fig.37), é mais comum nas composições orientais. Os autores destacam que “talvez seja a ênfase na hierarquia, harmonia e continuidade proporcionada pelo pensamento confuciano o que faça com que o centro seja um princípio organizativo fundamental” (2006, p.195, tradução minha). Quando discorrem sobre a relevância do centro nas composições, Kress e Van Leeuwen levam em consideração os pressupostos compartilhados pelo historiador de arte Rudolf Arnheim, por isso, me pareceu importante revisar os princípios básicos da teoria proposta por ele.

Para Arnheim as formas que percebemos são configurações de força organizadas em centros que exercem influência uns sobre os outros, nesse caso, a *centricidade* e a *excentricidade* jogam um papel importante quanto estamos diante de uma composição visual, pois “el centro primário atrae o repele a los centros externos y éstos, a su vez, influyen em él” (p.11,2001). Quando identificamos elementos distribuídos próximos a um centro primário, temos então centros secundários que se relacionam com o centro principal, exercendo e recebendo as forças do primeiro. Dizemos que essas formas se afetam mutuamente, a essas forças atuantes o autor dá o nome de vetores, segundo Arnheim,

el universo está composto únicamente por configuraciones de energía. Lo que para nosotros es una masa, lo que llamamos cosa o un objeto, no es sino un campo de energía. De forma

similar, las cosas que captamos hasta las últimas consecuencias se nos aparecen como configuraciones de fuerzas, [...] en consecuencia, si queremos dar cuenta de las estructuras compositivas, no debemos comenzar hablando de formas u objetos, sino de vectores. (2001, p.12)

Ainda que a teoria de Arnheim tenha tido seu auge nos anos setenta, entendo que a conversação estabelecida com o campo da Física fornece uma base inicial interessante para a análise de imagens que estão carregadas de uma “complexidade afetivo-discursiva”, reivindicada por acadêmicos como Margareth Wetherell e Paul Stenner.

Por isso, no caso da capa de Nova Escola (fig.35), entendo que a coragem aparece indiscutivelmente como centro primário da composição. Os ganhadores do prêmio constituem centros secundários equilibrados, a exemplo das composições orientais, não há polarização entre os docentes, eles estão igualmente distribuídos ao redor do centro principal, conformando um excêntrico harmônico, a coragem configura um campo energético que exerce forças sobre os professores. Consequentemente, a coragem como elemento mais saliente da imagem é o centro passível de reconhecimento e premiação por ser o núcleo da força que move o professor.

A ousadia de ensinar diferente, referenciada na capa, é o resultado da coragem que movimenta os docentes em um contexto de pessimismo e controle. Em comparação com anos anteriores, as reportagens sobre os projetos também passam a frisar as dificuldades encontradas para a concretização das ações. Tanto a nível pessoal quanto a nível das barreiras impostas pelo entorno, esses percalços são salientados. Como veremos no apartado posterior, é curioso observar que as dificuldades, ressaltadas ante um ato que pretende ser valoroso, são condições importantes para o reconhecimento social da coragem.

Também seria interessante destacar que a coragem referenciada não está somente nos docentes premiados, senão que contamina o entorno dos mesmos. O artigo de Rodrigo Ratier, diretor executivo da revista, encerra o número especial de Nova Escola falando de uma coragem vista como um substantivo coletivo, haja vista que já que os “projetos vencedores não iriam longe se não houvesse um grupo disposto a comprar o risco da mudança” (2017, p.50), por isso, falamos de professores que não são super-heróis, mas são capazes de gerar pequenas mobilizações civis.

### 4.3. A coragem requisitada

Valentía es hacer algo peligroso sin pensar.  
Coraje es caminar hacia el peligro, a sabiendas de los riesgos.  
(Gayle Forman citada em Vargas,2016, p.81)

Em meu ponto de vista, Gayle Forman, escritora estado-unidense de aclamadas novelas juvenis, resume em poucas palavras a coragem que vem sendo demandada e celebrada pelos discursos plasmados. Rate, Clarke, Lindsay e Sternberg (2007) descobriram que a coragem como virtude socialmente valorizada possuía três grandes traços: 1. Era uma ação que o sujeito decidia fazer sem coações; 2. Estava a favor de uma meta nobre; e 3. Era realizada apesar da consciência dos riscos. Por isso, diferente da valentia, a coragem é reverenciada como rasgo desejável para a docência dentro de um contexto ambíguo.

A coragem não está somente no interior do sujeito, mas na relação entre o sujeito e o mundo que o afeta. Ao mesmo tempo que pode ser percebida como qualidade emocional, gerada pela experiência que se vive e se afronta, sua transformação em ação pode afetar positivamente a outros sujeitos, criando uma onda afetiva. Dentro da psicologia positiva, Pury e Lopez revisam o trabalho de Worline (2004) para afirmar que “observar o comportamento corajoso dos demais cria sua própria influência social” (2012, p.381, tradução minha). Essa influência, por assim dizer, está presente na ideia da coragem como substantivo coletivo, compartilhada no artigo que encerra o número especial da revista analisada. No artigo em questão, Rodrigo Ratier deixa claro que “o impulso e o entusiasmo dos Educadores Nota 10 foram a fagulha que acendeu a chama das transformações” (2017, p. 50).

Por isso, não me restam dúvidas de que a coragem, como centro da narrativa visual, chega para provocar uma mudança no modo como nós professores, concebemos a docência. A vocação, como chamado interno, já não pode explicar sozinha a insistência do professor que ensina envolto pela **normalização do precário**, tão pouco, a convocação para formar parte da docência do futuro fornece os ânimos necessários para trabalhar num contexto hiper-vigilado e amplificador da **paralisia onto-pedagógica**. A coragem, como emoção que aumenta nossa potência para agir e como dimensão socialmente valorizada, passa a ser parte dos roteiros que ensinam, para veteranos e para novatos, o que é ser professor.



## 5. Transitar pelos lapsos. Os relatos subjacentes aos sentidos comemorados.

Depois de uma primeira aproximação aos discursos carregados pelas imagens que nos mostram a docência socialmente celebrada, chega o momento de observar como essas mesmas visualidades desencadeiam diálogos no grupo de discussão conformado com as docentes colaboradas. De todas as formas, vale lembrar que somente as duas primeiras capas analisadas estiveram no centro da mesa dos debates realizados com o grupo de colaboradoras, ao final de 2014.

Entretanto, apesar da capa de Nova Escola, que traz a coragem como coração da celebração, não ter sido um artefato inserido na discussão com as docentes, boa parte do cenário sociopolítico descrito na análise faz parte do contexto que envolvia as reuniões. Assim, os próximos apartados, que têm como base trechos da conversa com as professoras colaboradoras, configuram uma espécie de trânsito pelos acontecimentos que ficam esquecidos nas comemorações. Trata-se de três fragmentos que dão origem ao que decidi chamar de lapsos da profissão de professor.

Na língua portuguesa, a palavra lapso possui duas definições básicas, ela pode indicar um intervalo de tempo entre dois eventos ou referir-se a uma falha de atenção humana conhecida como lapso de memória<sup>126</sup>. Por isso, escolhi nomear esses apartados com o dito vocábulo, entendendo que os lapsos podem ser compreendidos como espaços-tempo postergados, eles não fazem parte dos eventos comemorados, mas sucedem enquanto celebramos a docência plasmada em imagens e nos modos exemplares de ver e viver a profissão.

No caso dos discursos que ensinam a ser docente, seja por não fazer parte dos cânones reconhecidos, seja por constituírem olhares diferentes sobre as identidades passíveis de ser celebradas, esses lapsos, primeiramente identificados na fala das colaboradas, perfazem pontos de acesso aos sentidos que ficam latentes no tecido da semiose social estudada. Gerados no

---

<sup>126</sup> Disponível em <https://www.significados.com.br/lapso/> Acesso em 06/04/18

encontro entre as capas de revista, o contexto sociopolítico e a conversa com as docentes, constituem materialidades que me permitem ver e problematizar os relatos invisibilizados.

Inicialmente, os testemunhos sobre as primeiras escolhas profissionais das colaboradoras e um gostar da profissão que acontece quando já somos professores, configura o primeiro lapso. O desencontro com um chamado interno e a ideia de desejar seguir sendo docentes quando já estamos ensinando, coloca em dúvida a primazia do magistério como caminho estritamente vocacional. A revelação das profissões que anteriormente exerceram fascínio nas colaboradoras e a reflexão de Clara, afetada pela docência no cotidiano da sala de aula, permitem-me pensar em minha própria postura enquanto aluna do curso de magistério e me levam a examinar os acontecimentos envolvidos em minha escolha de seguir e prosseguir na profissão sem, entretanto, haver experimentado a sensação estar predestinada a ensinar.

Logo depois, continuamos nossa rota pelos lapsos da docência a partir das questões apontadas por Mônica. Em comparação com as outras colaboradoras, ela interferia na conversa poucas vezes, no entanto seus apontamentos eram precisos. Na ocasião que configura o segundo lapso, ela insiste em observar os efeitos de um protótipo de docência validada nos discursos frente a sua experiência como professora de escolas públicas periféricas. Ao externar as sensações provocadas no choque entre as demandas que compõem o profissional do futuro e a realidade complexa e multifacetada vivenciada em seu cotidiano, Monica movimenta as problemáticas ofuscadas pelos modelos idealizados de docência ofertando um interessante ponto de visão.

Como terceiro e último lapso, incluo um fragmento que me pareceu importante em virtude dos significados outorgados por Bárbara, devo confessar que não pude resistir à beleza singela dos versos do poeta brasileiro Thiago de Mello, pronunciados por ela. A colaboradora aplica as palavras, daquele que foi amigo de Pablo Neruda, para explicar os sentidos que encontra ao examinar sua trajetória como professora. Na ocasião das reuniões, faltava pouco tempo para que Bárbara se aposentasse, por isso, também escolho pensar em uma docência que é rememorada e esquecida a partir do fragmento gerado com sua participação. Em todo caso, devo dizer que suas palavras reverberaram por muito tempo em minha cabeça, ajudando-me a definir o último conceito com o qual finalizo minhas aproximações aos discursos que nos ensinam a ser professor.

## 6. Depois da vocação

La elección y seguimiento de una determinada profesión permite diferenciar entre profesión y profesión vocacional. Es decir, no es lo mismo escoger una profesión que elegir una profesión que se siente. (Verea, 2004, p.47)

A frase acima citada faz parte de uma pesquisa narrativa sobre a vida dos toureiros, mas poderia perfeitamente estar figurando em um estudo sobre os sujeitos que se dedicam a ensinar. A diferença marcada, entre a escolha de uma profissão e uma profissão que se sente previamente, forma parte do discurso que celebra a docência como caminho vocacional. Parece ser que se não experimentamos a docência como “*algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos con fuerza irresistible*” (Gracia,2007, p.810) não podemos ser professores ou, em outras palavras, se não adotamos o relato da docência como vocação, não podemos ser reconhecidos como atores de boas teorias e práticas.

Apesar da vocação, inicialmente ligada à entrega e sacrifício, ter recebido novas nuances com a chegada das eras do ofício e da profissionalidade (Tardif, 2013), seu caráter de virtude prévia, antecedente a entrada na formação docente, segue presente e se faz notar nos sentidos veiculados sobre a profissão. Se tomamos como exemplo os discursos do novo milênio, que trataram de colocar os docentes no centro das demandas pela qualidade educativa, veremos que esses discursos, ao prever a escassez de professores na Europa, reforçaram o chamado à vocação como signo da boa docência. Conforme destaca Encarnación Sánchez Lissen, “*en 2005, el informe de la OECD registró un descenso considerable en el número de profesores en toda Europa, [señalando] ‘que cada vez existen menos vocaciones, que la profesión envejece y que no somos capaces de generar nuevos candidatos’*” (2009, p.480).

Lissen alude ao informe da OCDE para falar dos mitos e realidades relacionados ao acesso à carreira docente nos países europeus. Nesse contexto, faz um repasse das pesquisas que abordam cinco temáticas entendidas como razões para os jovens adentrarem ao magistério. Os salários praticados; os períodos de férias; a duração da formação inicial e os pré-requisitos exigidos na candidatura são tópicos explorados em uma análise comparativa juntamente com a vocação,

entre as temáticas citadas, destaca a vocação como única motivação intrínseca. Enquanto os outros elementos são considerados fatores externos e comensuráveis, a vocação, que caracteriza algo pessoal, perfaz uma solicitação sentida por cada um. Por isso, Lissen nos alerta que nos estudos sobre a docência, a vocação “*se trata de un elemento controvertible dado que no todos acceden a esta carrera llevados por la vocación*” (2009, p.481).

De minha parte, percebo essas observações como indícios de uma realidade que pode ser melhor problematizada a partir da discussão com o grupo. Ainda que as motivações extrínsecas não sejam mencionadas na conversa com as docentes, a vocação como fator que marca a escolha da profissão é interpelada pelos depoimentos das colaboradoras. Diante das capas que celebram rasgos da figura docente, elas colocam sob suspeita a ideia de um sujeito portador de certezas, as quais conduzem-no à profissão de professor.

**Rosa:** Olha só, quando eu fiz o magistério, não pensei se queria ser professora, era a formação profissional que tinha ali, que estava disponível.

**FABIANA:** *Bárbara, e você? Como foi a época que você fez o magistério?*

**BÁRBARA:** Oh, vou te falar.... Eu não queria ter feito não! Foi a minha mãe que...

**CRISTINA:** Nem eu queria ter feito.

**MONICA:** Minha primeira opção era contabilidade.

**BARBARA:** A minha arqueologia.

**CLARA:** Nem eu queria ter feito, do magistério eu fui gostando aos poucos. No começo eu não queria ser professora, eu achava que o professor era muito desvalorizado. Eu já percebia isso na adolescência.

**BÁRBARA:** Você percebia isso? Engraçado, eu não.

**CLARA:** É..... Eu já, eu percebia isso.

**BÁRBARA:** Sim, mas também porque a minha época é muito diferente da de vocês.

**CLARA:** Eu comecei a gostar do magistério quando comecei a descobrir o fenômeno do aprender. Quando o aluno, quando você percebe a evolução dele, isso te emociona! Demais!

#### **BREVE SILÊNCIO E TODAS SORRIEM**

**CLARA:** Isso te emociona demais porque você é parte disso, você é ator, é provocador, não porque você é um Deus que resolve tudo, mas porque você é parte.

**CRISTINA:** É, se você for analisar é uma profissão que mexe com você de um jeito...

O fragmento anteriormente transcrito carrega ao menos dois pontos dissimulados pela vocação como elemento antecedente. Em primeiro lugar, há a questão das colaboradoras que seguem o caminho da docência como alternativa à profissão que inicialmente cogitaram. Em segundo lugar, se observarmos o relato sobre o momento em que Clara descobre gostar do magistério, encontramos-nos com uma docência que nos afeta positivamente de forma tardia. Por isso, parece-me fundamental compartilhar com o leitor as relações suscitadas, primeiramente pela fala das docentes e posteriormente, pelo relato de Clara, entendido como elemento desencadeante das reflexões apresentadas na segunda parte.

### **6.1. No começo eu (também) não queria ser professora**

É no mínimo curioso que o grupo conformado pelas docentes, escolhidas colaboradoras por suas trajetórias comprometidas com a docência na escola pública, fale de uma entrada na formação bem diferente da idealizada nos discursos. Inicialmente, Rosa já deixa claro que seu encontro com a formação docente não se dá por um chamado ou plano divino, mas em função de um “fortuismo situacional” (Rivas Martínez, 1988, citado em Lissen, 2002) que conduz à profissão. Rosa mostra um magistério escolhido como caminho profissional em virtude das modalidades de ensino disponíveis.

Desde a perspectiva de raça e gênero, Bôas, Lombardi e Souza (2012) revisaram os estudos de Beltrão e Teixeira (2005) observando que, no Brasil dos anos setenta, começaram a surgir outras saídas profissionais “mais valorizadas socialmente e mais bem remuneradas” (p.69) que

interessaram às moças de classe média e média alta (p.69). Essa procura das novas alternativas laborais, por parte das jovens de classe social mais elevada, gerou uma abertura de vagas, permitindo que outras mulheres pudessem ter a docência e outras ocupações tipificadas femininas como profissão. Assim, tanto o magistério como a enfermagem, passaram a ser um trajeto viável para as jovens com menor poder econômico.

Não obstante, a colocação feita por Bárbara, colaboradora que também fez magistério nos anos setenta, fala-nos desse caminho mais factível de outra maneira. No caso dela, que desejava ser arqueóloga, falamos de uma primeira opção profissional bastante incomum no Brasil daquele tempo e na cidade paulista em que morava. Para situar o leitor, basta com dizer que a primeira graduação em Arqueologia do Brasil foi autorizada por um parecer federal de 1975 e acontecia na cidade do Rio de Janeiro, precisamente “na Faculdade de Arqueologia e Museologia Marechal Rondon/FAMARO” (Bezerra,2008, p.140).

Seguramente, descrever essa circunstância não é suficiente para explicar a decisão da colaboradora por seguir o magistério, mas considero que, ao menos, clarifica a docência como caminho alternativo, além de contextualizar a influência da mãe em sua decisão. Uma vez mais, estamos diante de um magistério que não é profissão de vocação, mas perfaz um caminho possível frente aspirações iniciais socialmente mais complexas. Vale lembrar que ao término do magistério em nível médio, Bárbara fez a licenciatura em Matemática, diversos cursos de curta duração e mais recentemente, uma pós-graduação em Psicopedagogia. Para mim, as formações citadas e o discurso da professora no grupo perfazem indícios de um magistério cursado por força das circunstâncias, mas vivido com intensidade e entusiasmo, mesmo restando pouco tempo para a aposentadoria da colaboradora.

Por outro lado, falta observar a fala das três docentes que terminaram a formação inicial na segunda metade dos anos noventa. Cristina, Clara e Ana - assim como eu - fazem parte dos grandes grupos que ainda cursaram o magistério no Ensino Médio, antes da formação dos professores da Educação Básica ser legalmente e prioritariamente movida ao Ensino Superior.

Nenhuma das colaboradoras expressa um sentimento vocacional em relação ao magistério, inclusive, Clara chega a expressar que não queria ter feito a formação em virtude da maneira

como percebia o valor social da docência. Sua observação me leva a recordar meu próprio posicionamento inicial quando estudante e devo dizer que entendo e comparto de sua percepção sobre uma docência socialmente carente de valor. No momento em que examino os axiomas que circulam na mídia impressa sobre os professores (Zanvettor Ferreira,2012), vejo essa falta de reconhecimento estampada nas notícias.

Também não posso deixar de lembrar que, na época em que frequentávamos a formação, os discursos sobre a desvalorização dos professores já eram bastante comuns. Considero um claro exemplo de tal desvalorização, a frase proferida por Paulo Maluf em 1981. O antigo governador de São Paulo, então nomeado pelo governo militar, afirmou em um discurso que “Professora não é mal paga, é mal casada”<sup>127</sup>.

A frase, em questão, expressa claramente o machismo que circulava na sociedade brasileira, além de mostrar o magistério relacionado com a ideologia da domesticidade denunciada por Apple (1988). Inacreditável, mesmo em seu tempo, dito enunciado passou a fazer parte do imaginário cultural paulista sobre a docência. Vale dizer que estamos falando do passado recente de uma nação na qual o salário das mulheres ainda é 30% mais baixo que dos homens (Atal, Ñopo,Winder,2009), um país em que determinados setores da sociedade ainda festejam a mulher “bela, recatada e do lar” (Linhares, 2016)<sup>128</sup>, corporificada na figura da atual primeira-dama. Seja como for, o enunciado que habitou os discursos oitentistas ganharia uma releitura mais atual, advinda do ex-governador do estado do Ceará e ex-ministro da Educação, Cid Gomes.

Em 2011, durante uma greve de professores no estado nordestino, o governador supostamente teria dito que um “Professor deve trabalhar por amor e não por dinheiro”. Alguns anos mais tarde, em sua posse como ministro da educação, Cid Gomes esclareceu que na verdade, queria

---

<sup>127</sup> A frase “professora não é mal paga, é mal casada”, faz parte da coleção de enunciados que plasmam o pensamento de Paulo Maluf, ex-governador do estado de São Paulo e político extremamente conhecido. Vez ou outra os adversários políticos de Maluf voltavam a repetir suas frases nos debates veiculados na televisão como o ocorreu no caso do afrontamento com o também candidato a governador do estado de São Paulo, o político já falecido Mario Covas. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/OpiniaoPublica/inc/senamidia/historico/1998/10/zn101936.htm> Acesso em 23/04/18

<sup>128</sup> Linhares, Juliana. “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”. Revista Veja, 18/04/2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/> Acesso em 23/04/18

dizer que “antes de qualquer coisa [o professor] precisa ter vocação”<sup>129</sup>. Como bem observa Tenti Fanfani, há duas dimensões tradicionais da vocação que acabam entrando em crise: a vocação “como mandato innato que el agente está obligado a assumir [...] y el componente de gratuidad, desinterés, sacrificio etc” aplicado ao professor (2007, p.349). Ainda que a vocação seja celebrada como parte importante da boa docência nas revistas pedagógicas, a conexão com a subordinação e flexibilização do trabalho docente gera efeitos negativos sobre a imagem que os jovens constituem da profissão.

### 6.1.1. Do “fortuismo situacional” a renúncia de um “capital simbólico” enlaçado a docência feminina.

Minha mãe, apesar de todo o trabalho que representava cuidar de três filhas, sempre foi muito sagaz e insistente dentro de suas possibilidades como mulher que frequentou os quatro primeiros anos da educação primária enquanto trabalhava nas colheitas de café do país, no sul de Minas Gerais. Sua condição inicial, mesclada à ideia de que temos que estudar para ser alguém na vida<sup>130</sup>, fez com que prezasse por um futuro digno por meio dos estudos. Por isso, fui uma criança privilegiada no sentido de ter frequentado a educação infantil. Apesar de vivermos em uma cidade urbana, o país ainda contava com poucas escolas públicas para essa faixa etária. Nessa conjuntura, era comum as pessoas dormirem nas filas para garantir a matrícula das crianças, incluso me atrevo a dizer que essa situação ainda se repete em alguns pontos do país, a despeito das leis que garantem o acesso à educação gratuita.

Em resumo, foi assim que cheguei a ser aluna da professora Cida em 1985, a primeira referência docente que conheci faltando seis meses para completar seis anos de idade<sup>131</sup>. Essa mestra, que

---

<sup>129</sup> Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/cid-gomes-diz-que-declaracao-sobre-salario-de-professores-foi-distorcida.html> Acesso em 23/04/18

<sup>130</sup> Estudar para ser alguém na vida configura uma máxima constantemente repetida entre as famílias brasileiras mais humildes. O enunciado figura como resposta comum nas investigações que procuram entender aspectos da vida dos estudantes de escolas públicas. (Neves e Boruchovitch,2004; Naiff, Sá e Naiff,2008; Marcelino, Catão e Lima,2009). Em uma pesquisa realizada com 481 alunos que frequentavam o ensino médio na rede estadual de ensino paulista, a ideia de estudar para ser alguém na vida transforma os estudos em “única esperança de conseguir um status social mais reconhecido e empregos mais qualificados”. (Franco e Novaes, 2001, p.178)

<sup>131</sup> Conforme comentado em capítulos anteriores, a educação infantil, composta pela creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos), passou a fazer parte da educação básica no Brasil a partir de 1996. Se hoje a pré-escola também faz parte da



atualmente realiza os trâmites de sua aposentadoria, foi convidada a ser minha madrinha depois de dar aulas para minhas duas irmãs mais jovens. Apesar do apreço que tenho por ela e dos laços afetivos que obviamente nos unem, devo confessar que não decidi fazer o magistério por sua influência. Muito pelo contrário, com o desenrolar da formação, passei a reiterar com mais veemência que a docência não seria um caminho que seguiria.

Em 1993 estava concluindo a primeira etapa da educação básica e tinha as mesmas dúvidas de algumas adolescentes de minha idade, com quatorze anos me perguntava sobre o acesso ao ensino médio e sobre a especificidade dos estudos que viriam em sequência. Por isso, decidi, juntamente com outras amigas que estavam concluindo a oitava série<sup>132</sup>, visitar instituições públicas que ofertavam o segundo grau. Depois das visitas, acabamos pactuando seguir pelas vertentes profissionalizantes, acreditávamos que esse tipo de curso nos daria maiores possibilidades, poderíamos acessar o ensino superior e/ou trabalhar diretamente, dependendo das condições futuras. Entre as opções profissionalizantes gratuitas estavam o magistério e o curso de mecânica de aeronaves, entre os dois, o magistério seria o caminho mais plausível para meninas.

Assim, meu acesso à formação docente deu-se em meio ao fortuismo situacional referenciado por Rivas Martínez (1988) e Sánchez Lissen (2002). Não diria que minha entrada na formação é fruto de puro azar, mas advém de um conjunto de variáveis pessoais e contextuais. Naquela época, assim como hoje, as instituições que ofereciam cursos profissionalizantes faziam uma espécie de exame alcunhado como vestibulinho. Fiz essa seleção para o CEFAM que havia em minha cidade, lembro que depois de aprovada e matriculada não pensava se realmente queria dar aulas, mas considerava que durante os quatro anos de duração do ensino médio, cursado em tempo integral, teria uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Além disso, uma vez finalizado o curso, receberia um diploma que me permitiria trabalhar antes de ter uma graduação

---

educação básica e obrigatória (Nunes, Corsino, Didonet, 2011), em 1985, ano em que iniciei minha vida escolar, sua oferta, além de ser escassa, tinha prioritariamente caráter compensatório.

O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (Brasil, 1975), primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho do nosso problema, indicava que 3,51% das então 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos frequentavam creches e pré-escolas, incluindo-se aqui a rede privada. De acordo com o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001), a população evoluiu para 22.070.946 crianças brasileiras de 0 a 6 anos, das quais 31,2% frequentam creches, pré-escolas ou escolas (Kramer, 2006, p.803)

<sup>132</sup> Vale recordar que na década de 90 o ensino fundamental no Brasil era composto de oito anos. A lei nº 11.274/06 incluiu uma série no início dessa etapa, aumentando os anos de escolaridade para nove.

concluída. Não obstante esses aspectos, durante minha formação para o magistério em ensino médio, ocorreram pontos que passaram a me incomodar profundamente.

Em primeiro lugar, a “lista de deveres docentes” me parecia extremamente extensa frente aos “direitos e recompensas” que encontraria ao adentrar na profissão. Lidava diariamente com o choque entre essa lista de qualidades demandadas e um entorno social que se negava a melhorar salários e condições de trabalho dos professores. Na época em que cursávamos o magistério participamos de, ao menos, uma grande greve com nossos educadores. Como vivíamos a 130 quilômetros da capital paulista, precisávamos dividir o aluguel dos ônibus que nos levavam às manifestações que ocorriam diante da Secretaria Estadual de Ensino. Participar desse evento e ver a resposta que os governantes davam as reivindicações docentes foi, ao mesmo tempo, desanimador e potencialmente pedagógico. Em meio as manifestações conheci o sentido de estar “No caminho com Maikóvsk” (Costa, 2003)<sup>133</sup> e comecei a perceber os efeitos do poder político no cotidiano educacional.

Em segundo lugar, frequentar as escolas públicas nas horas de estágio de observação e regência me fez questionar a maneira como deveria aprender a ser professora nessas situações. Como cursávamos o magistério em período integral, tínhamos tardes semanais reservadas para observar o trabalho de outras professoras nas classes de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Quando entrava nessas salas de aula, meu contato com a professora era mínimo, tinha que sentar no fundo da classe, quando havia alguma cadeira disponível, e experimentava a sensação de ser uma intrusa. Eu estava ali para aprender a dar aulas, mas o próprio ambiente da classe, a disposição dos corpos enfileirados, além de meu papel de observadora que tentava ser invisível, eram fatores que terminavam distanciando-me ainda mais da carreira docente em lugar de gerar aproximação.

---

<sup>133</sup> O poema citado, escrito pelo poeta brasileiro Eduardo Alves da Costa nos anos 60, tornou-se símbolo dos protestos durante a ditadura militar e passou a fazer parte da cultura de resistência brasileira. Parece ser que o psicanalista Roberto Freire incluiu o poema em uma de suas obras atribuindo o texto a Maikóvski, originando um equívoco histórico apesar de corrigir o erro publicamente pouco tempo depois. Com o passar do tempo, o texto continuou sendo atribuído ao russo e algumas vezes aparecia como obra do alemão Bertold Brecht. Curiosamente, foi durante uma telenovela, transmitida no horário nobre da maior rede de televisão brasileira, que o equívoco foi finalmente publicitado gerando discussões. Depois disso, aproveitando a exposição midiática, Costa reeditou o livro que leva o título dado ao poema, recebendo apoio do autor, atores e diretores da trama exibida (Citelli, 2006).

Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/comueduc/article/viewFile/37606/40320> Acesso em 20/05/18

Em terceiro e último lugar, estava a maneira como as pessoas do meu entorno olhavam o magistério como caminho profissional. Enquanto minha mãe, uma mulher que não tinha renda própria vislumbrava na docência uma oportunidade de ter independência financeira, meu pai duvidava da escolha que fiz. Assim como expressam as famílias e amigos de estudantes que cogitam ser professores (Gatti et al, 2009), ele não diminuía o valor simbólico da tarefa docente, porém temia pela contrapartida financeira que eu receberia e pelas condições de trabalho precárias que assolavam os alunos e professores representados nos telejornais do país<sup>134 135</sup>.

Aqui é importante contextualizar o receio de meu pai. Filho de um agricultor e uma pastora de cabras, emigrou ainda muito jovem da região nordeste para o sudeste do país. O terceiro filho, nascido vivo, em uma família com oito irmãos também desejava ser “alguém na vida”. Durante muito tempo exerceu os ofícios de eletricitista, encanador e pedreiro em obras da construção civil, na cidade de São Paulo e arredores, inclusive, lembro-me que na minha infância, adorava quando ele me levava em sua bicicleta para mostrar as casas nas quais trabalhava em sua construção. Num golpe de sorte, depois de anos trabalhando com contratos esporádicos, meu pai encontrou na figura de um ex-empregador a ajuda necessária para montar seu próprio negócio de materiais elétricos. Assim, mesmo sem o estudo formal almejado, aprendeu conceitos de engenharia e economia por meio dos livros que esse mesmo homem lhe presenteava.

Entendo que o desenrolar de sua história influencia no caminho profissional que aspirava para as filhas e, de certa forma, afeta a maneira como passei a perceber a docência, a partir do contato com seu entorno laboral mais imediato nos anos em que eu estudava o ensino médio.

---

<sup>134</sup> Meu pai segue possuindo o hábito de assistir o Jornal Nacional. Programa veiculado durante a semana na rede Globo de televisão, no horário em que as pessoas estão normalmente chegando as suas casas depois de um dia comum de trabalho. Há um trabalho muito interessante sobre o Jornal Nacional como fenômeno cultural brasileiro, “*Muito além do Jardim Botânico: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores*” foi escrito pelo jornalista Carlos Eduardo Lins da Silva em 1985 e pode ser considerado um trabalho pioneiro para sua época.

<sup>135</sup> Em uma breve exploração, não pude encontrar, em um primeiro momento, literatura específica sobre as representações da docência em telejornais. No entanto, constatei que recentemente o Jornal Hoje, tele diário exibido pela rede Globo ao meio-dia, exibiu uma série de reportagens especiais para homenagear os professores que se encaixariam na narrativa do herói abnegado. Me parece muito interessante o título e subtítulos empregados: “**Série homenageia professores que fazem a diferença nas escolas Apesar da falta de estrutura, da desvalorização e dos baixos salários, eles não desistem da missão de ensinar**” (Hélder Duarte, 07 de agosto de 2017, grifos meus) Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/serie-homenageia-professores-que-fazem-diferencia-nas-escolas.html> Acesso em 09/05/2018.

Enquanto eu cursava o magistério, adquiri o costume de frequentar o estabelecimento comercial do meu pai nas férias e tempo livre. Além de ajudar a vender alguns produtos, apreciava o contato social que a loja proporcionava. Os clientes mais assíduos e os vendedores mais próximos sempre se referiam a mim como “a professorinha”. Hoje tenho consciência que essa forma de tratamento afetou minha relação inicial com a docência. Aprendi a negar a profissão que, de certo modo, diminuía-me perante um universo majoritariamente masculino.

Em verdade, acredito que essa renúncia também está conectada com o primeiro e segundo tópicos comentados, mas entendo que materializa um desdobramento das duas situações anteriores mescladas. Interpreto que aquela alcunha expressava um olhar, que embora não fosse destituído de carinho, também era veladamente sexista e evocador da pureza e submissão tradicionalmente associadas à docência do começo de século (Rêses,2012).

Definitivamente, são contextos diferentes, entre aprender a ser docente dentro de um espaço de formação composto basicamente por mulheres e ser reconhecida como “futura professorinha” por uma clientela predominantemente do gênero masculino, que ao fazer uso de diminutivos, desvalorizava uma profissão predominantemente formada por pessoas do sexo feminino.

## 6.2. Tornar-se docente em meio aos afetos da profissão

Se abandonamos a ideia da vocação como chamado ou predisposição abnegada, temos que perguntar, assim como faz Ana Abramovic, se a vocação pode estar associada ao que a autora denomina “*afectos magisteriales*”. Ainda que Abramovic defina esses afetos como “la especificidade del afecto que los docentes sienten por sus alumnos” (2010, p. 23), acrescentaria entre eles os afetos experimentados pelos docentes a partir da relação com os alunos e com a comunidade escolar. Diria que há afetos que se sentem pelos estudantes e demais membros dessa comunidade e há afetos que ocorrem a partir da relação com esses sujeitos. Nessa segunda perspectiva o relato compartilhado por Clara encontra acolhida.

A colaboradora não faz alusão a uma emoção em que os alunos são objetos do que ela sente, mas menciona uma mudança no seu modo de perceber a docência a partir do que acontece na relação com as crianças. Apesar do aluno ser o sujeito que aprende, Clara fala da emoção gerada pelo

processo de aprendizagem sobre o qual opina e forma parte. Afetada pelo fenômeno do aprender, a colaboradora descobre uma docência diferente daquela que havia conhecido durante a formação inicial como professora. Por isso, entendo que seu relato nos ajuda a escapar de um imaginário bastante recorrente sobre a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: para ensinar nessa faixa etária, o professor tem que gostar de crianças. A crença de que “nos hacemos maestros porque nos gustan los niños y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas” (Meireau,2006, p.21) precisa ser questionada se tomamos com seriedade a fala de Clara. Devo dizer que não tenho a pretensão de discutir a necessidade de gostar de crianças para ensinar, o que quero é destacar a simplificação e o reducionismo que tal enunciado traz aos docentes que ensinam na infância.

São as palavras de Clara que me permitem vislumbrar um outro tipo de amor relacionado ao magistério, “más allá de la pasión por los niños, de la ‘llamada’ de Otros y de la ‘transformación’ de sus almas” (Matinés y Gutiérrez, 2013, p.25), está o amor pelo aprender. Não falo de um amor pelas crianças, porém de um amor pelos processos de aprendizagem evidenciados



**Evocação 8 - O gostar que eclode enquanto exercemos a docência conforma um desvio das rotas mais tradicionais de acesso e permanência no magistério**

durante a infância. Segundo Stoll, Fink y Earl, “aprender es algo emocional para los niños pequeños. El nuevo aprendizaje les excita e les da energía” (2004, p. 65), por isso, diria que a emoção gerada pela aprendizagem nos contamina. O relato de Clara me faz pensar que o aprender sucedido nessa faixa etária afeta nossa compreensão da profissão e cria um repertório sobre a docência, um repertório até então desconhecido.

Em um rápido repasse daquilo que trago em minha mochila de professora, emergem muitas situações em que somos afetados positivamente pelo fenômeno do aprender durante nossa trajetória. Pensando em meu trabalho como docente de educação infantil e séries iniciais, me recordo dos momentos em que os alunos, pela primeira vez, estabeleciam relação entre fonemas e grafemas durante a aquisição do sistema formal de escrita. Quando isso acontecia, a expressão facial da criança mudava, sua alegria era tão perceptível que, incluso, posso dizer que me sentia envolvida pela atmosfera gerada. Como bem observou Clara, a evolução do aluno emociona, nos afeta de maneira positiva, pois nos sentimos parte dessa evolução.

Ainda que pareça uma análise fria, devo voltar a destacar que não se trata de um gostar do aluno, senão ser afetado pelo processo de aprendizagem percebido, o foco não está na criança ou no conhecimento em si, mas no aprender que testemunhamos de forma ativa. Dito isso, o axioma que cria fronteiras entre a docência nos primeiros anos da educação básica e, demais séries, precisaria ser revisto. De acordo com Philippe Meirieu,

no se trataría de enfrentar una profesión ‘centrada em el alumno’, que se dedica a comprender y superar los obstáculos con que se encuentra, con una profesión ‘centrada em el saber’, que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esfuerzase día a día y comprometerse con ella de forma autónoma. En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. (2006, p.24)

Entre o saber que ultrapassa o aluno e sua assimilação está o aprender que pode ser realizado em companhia. Quando encontramos esse outro objeto de amor docente, que não está no aluno ou no saber, mas no aprender como relação entre ambos, emerge uma possibilidade de repensar as crenças com quais temos convivido por tantos anos.

Como professora de artes para os anos finais do ensino fundamental, também recordo de situações em que o aprender dos alunos era uma estância afetiva comovente. Não era a arte em si que me afetava, mas os momentos em que os alunos relacionam arte e vida cotidiana para expressar uma juventude que era vivenciada em zonas desfavorecidas. Por isso, atrevo-me a dizer que nos tornamos e, assim seguimos constantemente tornando-nos docentes, em meio a afetos que surgem depois da vocação. De qualquer maneira, se fazemos um breve retorno sobre o trabalho de Abramowski, perceberemos que os professores entrevistados em sua pesquisa ainda

utilizam a palavra vocação para falar dos prazeres e satisfações como afetos condizentes ao magistério. Segundo a autora, parece haver uma tentativa de ressignificar os sentidos iniciais da vocação por parte dos docentes e na falta de uma emoção socialmente apropriada a “*vocación parece estar disponible para cumplir con la función de sostener afectivamente una tarea que, al asumir hoy tal magnitud y complejidad, necesita agarrarse con fuerza para no caerse*”(2010, pp.86-87).

## 7. As demandas do futuro presente

Como veremos a seguir, a complexidade e magnitude assumidas pela docência atravessa a fala das professoras reunidas no grupo e deixa constância em suas expectativas e percepções. Os choques entre os discursos sobre o passado e futuro da profissão docente produzem um acúmulo de demandas dispare sobre sujeitos que precisam rever suas formas de ensinar, aprender e avaliar em entornos onde a precariedade constitui parte normalizada no cotidiano das instituições escolares, e na vida de alunos e alunas, as quais são distantes das representações idealizadas de infância.

Dentro do contexto esboçado, a discussão com as professoras colaboradoras atinge um tom acalorado e discorre por dilemas que passam pelas dimensões éticas e afetivas da profissão. O encontro de uma docência vocacional, plasmada na primeira imagem, com o protótipo futurista de docente, delineado na segunda capa, dá lugar a questionamentos que expõem as controvérsias entre o ideário apresentado nos discursos que ensinam a ser docente e a forma como aprendemos a ser professores em meio ao excesso de carências das realidades precárias. Como entendemos e situamos a docência que exercemos nas escolas periféricas? Como sentimos e lidamos com a complexidade afetiva-discursiva nas relações que se estabelecem entre professores e alunos nesse contexto?

Sem pretensão de dar respostas aos questionamentos identificados, reproduzo o fragmento da conversa com o grupo para depois problematizar essas questões. Apesar de ser um fragmento extenso, escolhi reproduzi-lo sem pausas. Dessa forma, o leitor pode acompanhar as indagações presentes no desenvolvimento do diálogo. Partiremos da contribuição de Bárbara, que fala sobre os desejos, propósitos e desdobramentos da docência na vida das crianças e seguiremos com a discussão sobre os limites dos compromissos, que assumimos no magistério exercido em zonas de vulnerabilidade social. Por último, a partir das colocações finais de Mônica, observaremos os paradoxos gerados pelo encontro entre as docências do passado e do futuro na docência que temos a efetiva possibilidade de exercer.



**BÁRBARA:** Sabe o que eu acho? Eu falava sempre isso nas escolas que trabalhei. Todo começo de ano deveríamos pensar que aquelas pessoas que estão chegando vão passar um ano da vida delas com a gente. Que lembrança elas terão da gente no futuro? Que diferença você vai fazer na vida delas?

**CRISTINA:** Isso eu também penso. Quem seremos na vida deles? As lembranças positivas ou negativas? Às vezes o professor quer reclamar com o governador, com o prefeito, mas o aluno é um problema nosso. Ele está em nossas mãos, né? Eu não entendo isso do professor falar “Olha lá! E aí? O que você vai fazer com ele?”

**BÁRBARA:** Eu sei que as vezes a gente perde a paciência, mas o nosso tipo de aluno.... Eu tive aluno que trazia celular roubado para vender, que vinha de cavalo, aluno que vinha muito doente, eram alunos muito carentes... São casos difíceis..., mas eu também acho que o aluno é um problema nosso.

**MÔNICA:** Então, mas e os casos mais difíceis são problemas impossíveis?

**CRISTINA:** Acho que não depende só da gente! Esse fardo a gente não tem que carregar sozinha!

**BÁRBARA:** Veja bem, não é impossível se você buscar outros recursos...

**CRISTINA:** Precisa de várias coisas juntas...

**MÔNICA:** Ah então vocês se deram conta? Porque até agora pouco vocês estavam dizendo que o aluno é meu... e na verdade tem todo um sistema envolvido.

**CRISTINA:** Eu disse que ele é nosso no momento que está lá, na sala de aula.

**MÔNICA:** Também não é só nosso. O menino falta muito, vive doente, nunca tem material, esses problemas são só nossos?

**BÁRBARA:** Mas aí você está falando de família, estrutura, sociedade...

**MÔNICA:** Mas a escola do século 21 é essa! Não tem mais um “ser” de gavetinha que você põe ali o conteúdo e pronto, você pensa em uma pessoa completa, integral. Você vê o social, o biológico, é tudo...

**BÁRBARA:** A escola do século 21, o objetivo dela é inserir o aluno na sociedade e nós temos que pensar no nosso aluno como uma pessoa que possa mudar o contexto social em que ele vive, que possa mudar o dia a dia da vida dele e o da família dele também.

**MÔNICA:** Mas a rotina de escola que temos hoje, que nos é exigida, ela segue que moldes? De que século? Como professores, nós não sabemos muito bem como nos posicionar, nós não temos uma identidade muito definida...

### **BREVE SILÊNCIO**

**MÔNICA:** A pergunta passa a ser: Com o que me preocupo agora? Com a questão social dessa criança? Com algum problema psicológico que ela possa ter? Com o lado assistencial? O que eu preciso atender? Se focar só no currículo, muito profissionalismo! Avaliar só como aluno? Você se sente mal porque precisa entender as limitações de uma criança carente. Eu me sinto muito confusa...

## **7.1. Fazer a diferença na vida dos alunos**

Conforme vimos na conclusão do capítulo anterior, a vocação ainda é parte essencial da docência e, nos dias de hoje, termina por configurar uma espécie de alicerce emocional. Diante da complexidade de um trabalho visivelmente imaterial e afetivo (Hypolito e Grishcke, 2013; Larraín Pfingsthorn e Vidiella Pagès, 2016)<sup>136</sup> os sentidos da vocação são reescritos pelos discursos plasmados nas revistas e pelo próprio cotidiano docente sem, contudo, apagar completamente sua versão inicial.

Similar ao palimpsesto de Arquimedes, no qual os textos do matemático foram raspados dos papiros para dar lugar a salmos e orações (Martins, 2014), a vocação joga essa sorte de palavra

---

<sup>136</sup> Hypolito e Grishcke revisam os trabalhos de Reich (1994) e Hardt e Negri (2004) para falar de três tipos de trabalho imaterial. O primeiro deles estaria ligado aos contextos industriais, o segundo às soluções de problemas em setores de serviços especializados e o terceiro, no qual estão os docentes, diz respeito aos trabalhos relacionais. Segundo os autores, é a categoria com o maior número de trabalhadores e que lida diretamente com os afetos.

O trabalho afetivo é o trabalho que produz ou manipula afetos como a sensação de bem-estar, tranquilidade, satisfação, excitação ou paixão. A maior parte dos serviços que envolvem trabalho relacional combina a comunicação com um elemento afetivo. Nessa categoria estariam os trabalhadores das áreas da saúde, da educação, dos serviços pessoais, do entretenimento, da comunicação e etc (Hypolito e Grishcke, 2013, p.513)

ressignificada que ainda deixa entrever suas origens. A vocação, enquanto palimpsesto dos afetos docentes, constitui um vocábulo, o qual alberga uma série de desejos mais potentes que a ideia da docência missioneira, mas ao mesmo tempo, conserva sutis resquícios da entrega incondicional. Dentro dessa perspectiva, as emoções e expectativas de sujeitos que assumem o compromisso de “fazer a diferença na vida dos alunos” forma parte de outro capítulo na história dos afetos magisteriais. Depois da vocação está o desejo de afetar positivamente a trajetória das pessoas que passam, como mínimo, um ano da vida delas conosco nas escolas.

### 7.1.1. Da vocação ao compromisso docente

Ao abordar as temáticas do compromisso e reconhecimento social dos professores, López (2016) disserta sobre “um senso de compromisso que se mantém e se modifica durante o exercício da profissão” (p.109), esse senso é fruto de uma “construção complexa e multidimensional” (p.111) na qual diferentes questões relacionados a nossa docência são contempladas de acordo com as cargas de afetos e significados que lhes outorgamos. De forma ampla, Christopher Day explica que

el compromiso significa cosas diferentes para distintas personas, aunque las características genéricas son el entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social y la conciencia de la necesidad de prestar atención a la propia formación continua, así como a la de los alumnos. (2006, p.80)

Há uma extensa literatura tratando do conceito de compromisso docente e sua natureza, entretanto, o trabalho de Bolívar (2013) pode fornecer um bom resumo da sua importância. O compromisso dos professores, ou melhor dito: compromissos, importam para o desenvolvimento das políticas educativas e para as pesquisas sobre a identidade e formação docente porque mobilizam as ações dos sujeitos que tomam o magistério como profissão.

Conforme observado, o compromisso como conceito que abarca esferas, que potenciam e movimentam a capacidade de atuar docente, é algo multifacetado e interessa por ser um vocábulo constantemente empregado pelos próprios professores para explicar sua conexão - ou desconexão de outros - com a profissão (Nias,1989). O compromisso docente passa a ser uma “*dimensión del desarrollo profesional recientemente investigada, que actúa como un potente sostén de la identidad y profesionalidad en tiempos de cambio*” (Jara e Dagach,2014, p.258).

Diferentes estudos tratam de discernir e explorar os objetos que despertam, acentuam ou diminuem esse compromisso dando origem a subdimensões ou áreas dentro do conceito. De aí que o emprego do vocábulo no plural seja útil para recordar essa variedade.

No contexto da pesquisa que levo a cabo interessa pensar especificamente na dimensão afetiva do compromisso. Tanto os discursos plasmados em imagens quanto as palavras das colaboradas me levam a entender o compromisso como novo palimpsesto dos afetos docentes. Por conseguinte, não compreendo o afetivo somente como uma área do compromisso docente, mas na falta de melhor vocábulo vejo o compromisso como nome do afeto que é a força que movimenta a docência em tempos de incertezas, precariedades normalizadas e paralisias onto-pedagógicas.

### 7.1.2. Avaliar os compromissos assumidos

Diversos investigadores han destacado la “dimensión afectiva” del compromiso, dado que el apasionamiento es central en la enseñanza (Nias, 1996; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Crosswell,2006). [...] El compromiso es la apasionada determinación en la práctica de unos valores, propósitos morales y creencias que aportan significado y energía a la vida y que contribuye a la realización personal y profesional. (Bolívar,2013, p.71)

Se voltamos ao trabalho de López sobre o senso de compromisso docente, veremos que a autora cita a fala de uma professora colaboradora para destacar a dimensão afetiva do compromisso:

Susana, do GD de Castilla y León, afirma que é necessário **sentir a docência** e, por meio de sua ideia de que é importante **não passar em vão pela infância de um aluno**, é fácil ficar perto dos conceitos que associam o compromisso com uma dimensão afetiva. (López,2016, p.113, negritas minhas)

A percepção de Susana, professora espanhola que colaborou na ampla investigação da qual López fez parte<sup>137</sup>, guarda semelhanças com o pensamento inicial de Bárbara, professora colaboradora do grupo que discute a docência a partir das imagens de revistas pedagógicas. A importância de “não passar em vão pela infância de um aluno” está relacionada com a preocupação pela “diferença que o professor pode fazer na vida” dos meninos e meninas no Brasil. Em ambos

---

<sup>137</sup> O projeto de pesquisa nomeado IDENTIDOC explorou a constituição da identidade docente dos professores de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente durante sua formação inicial e nos primeiros anos da carreira. Foi coordenado por Juana Sancho-Gil, da Universidade de Barcelona, e por Jose Miguel Correa Gorospe, da Universidade do Basco. Resultou em diversas ações e publicações, entre elas, o livro *Maestros al Vaivém* traduzido ao português sob o título *Professores na Incerteza* em 2016 e do qual faz parte o trabalho de López. Os detalhes sobre o projeto podem ser consultados em <http://webs.esbrina.eu/identidoc/> Acesso em 03/09/18

casos, as crianças na qualidade de alunos estão no centro das razões e paixões docentes, elas são “o vínculo fundamental ao redor do qual se estabelece a relação educativa” (Creus, Peñafiel e Moragas, 2016, p.99) e movimentam os compromissos das educadoras.

Não obstante, Bárbara e as colaboradoras brasileiras enfatizam seu compromisso com o aluno que vive sua infância em condições de vulnerabilidade social. Dentro do grupo de discussão, a vontade pessoal de chegar a ser parte das lembranças positivas de ex-alunos dá lugar a necessidade de fazer a diferença na vida das crianças incluídas na categoria de “alunos difíceis”. Ao mesmo tempo que desvelam particularidades de meninos e meninas que chegam à escola em cavalos<sup>138</sup>, doentes ou com objetos de procedência desconhecida, as professoras não evocam sua visão da educação como via para que os alunos mudem o contexto de precariedade em que vivem.

Quando Cristina põem em dúvida o compromisso dos professores que querem “reclamar com o governado ou com o prefeito”, ainda assim, o seu compromisso docente aparece reafirmado. A ideia de que o aluno é um “problema nosso” pode ser interpretada como mostra de que apesar das adversidades, o compromisso como “*una relación emocional y cuidado personal con los estudiantes*” (Bolívar, 2013, pp.71-72) é parte do magistério autêntico ou, nas palavras Nias (1989) citada por Bolívar (2013), é a “*cualidad que separa a quienes ‘quieren’ o ‘se entregan’ de quienes no sienten preocupación por los niños*” (p.70).

Mesmo depois da provocação de Monica, a qual instiga as docentes a revisarem a ideia de que o aluno entendido como um problema é exclusivamente nosso, o compromisso com o aluno e com as questões que o fazem ser entendido como problema seguem presentes e ativos. O que muda depois da intervenção feita por Monica é a compreensão do compromisso, não há dúvidas que o engajamento docente é fundamental, mas a necessidade da existência de um respaldo sociopedagógico exterior se faz visível e impreterível.

Nesse caso, o compromisso com os meninos e meninas aparece ancorado em uma sorte de responsabilidade social, **afetar positivamente a vida do aluno em situações de**

---

<sup>138</sup> Em conversa com a professora que citou um aluno que vinha a cavalo para a escola, quis saber um pouco mais sobre a situação. Em resumo, posso dizer que falamos de um aluno por volta dos dez anos de idade e que vinha à escola sozinho. A professora conta que precisou buscar um lugar em que o cavalo pudesse pastar e que fosse visível desde a janela da sua sala de aula. Só assim, o aluno em questão conseguiu estar mais tranquilo porque tinha medo do animal fugir ou ser levado por outra pessoa.

**vulnerabilidade perfaz o cânone afetivo-discurso da docência exercida nas escolas públicas e periféricas.** Empregando as mesmas palavras ditas por Bárbara, buscamos pensar em ações que favorecem o projeto de fazer do nosso aluno “uma pessoa que possa mudar o contexto social em que vive, que possa mudar o dia a dia dele e o da família dele também”. Em resumo, o compromisso com um entorno social mais digno e com melhor qualidade de vida para os alunos movimenta e reafirma nossas crenças docentes, potencializando nossa capacidade de atuação.

## 7.2. Com o que eu me preocupo agora?

Por permitir dar sentido as nossas ações e nos ajudar a seguir atuando com força e vitalidade, o compromisso e responsabilidade são, indubitavelmente, elementos potencializadores do ser e fazer do professor, entretanto, creio que seria importante conservar uma espécie de consciência crítica sobre o papel que desempenhamos, se tomamos como exemplo a intervenção de Mônica.

A constante revisão crítica (endocrítica e exocrítica) dos compromissos que assumimos pode não ser a solução para todos os problemas com os quais lidamos, mas, como mínimo, nos ajuda a refletir sobre os compromissos realmente queremos assumir e os compromissos que fazem parte dos discursos que nos convocam a ser parte – e não participe - dos projetos de reforma educativa. Conforme observa Bolívar (2013), o compromisso como dispositivo retórico parece fazer do jogo que centraliza a responsabilidade dos câmbios nas mãos dos professores, pois todos os pedidos feitos à educação em um mundo repleto de incertezas e desigualdades recaem sobre a figura magisterial.

En este contexto de incremento de demandas a la escuela, apelar al compromiso puede convertirse ser un dispositivo retórico para crear expectativas de su resolución, responsabilizando a la implicación del profesorado. Como dice en su investigación Crosswell (2006: 23 y 30), “el compromiso aparece como la capacidad del profesor para responder a las demandas cambiantes del actual contexto educativo. [...] El compromiso del profesor parece llegar a ser una de las principales características profesionales que influyen en éxito del profesor durante el tiempo de cambio. (Bolívar, p.66)

Voltando sobre as palavras de Monica, diria que o aluno não é só nosso, tanto nos casos em que os alunos parecem fazer parte dos modelos idealizados de infância quanto nas situações em que as crianças e, por suposto o contexto em que vivem, não correspondem a esse ideal, há todo um sistema de apoio sócio educacional que poderia efetivamente funcionar e existir. Em meu ponto de vista, esse “sistema” seria rápido, consistente e acessível desde o interior das escolas. Não me

refiro a uma entidade para a qual transferir os compromissos que assumimos, falo aqui da possibilidade de contar com um grupo de sujeitos com poderes sociopolíticos para agir. Sem eximir-nos do compromisso com nosso alunado, considero que precisamos ter sempre em vista a complexidade que participa das relações de ensino e aprendizagem para não cairmos no mito do docente herói.

Persistir na ideia de fazer a diferença na vida dos alunos reafirma nosso pacto positivo com a docência, mas é importante considerar que essa persistência acompanhada de ingenuidade pode dar origem a sobrecargas que diminuem nossa capacidade de atuar. Nesse caso, o reforço do individualismo e solidão docentes amplificam os aspectos negativos, como bem observa José Inácio Rivas Flores,

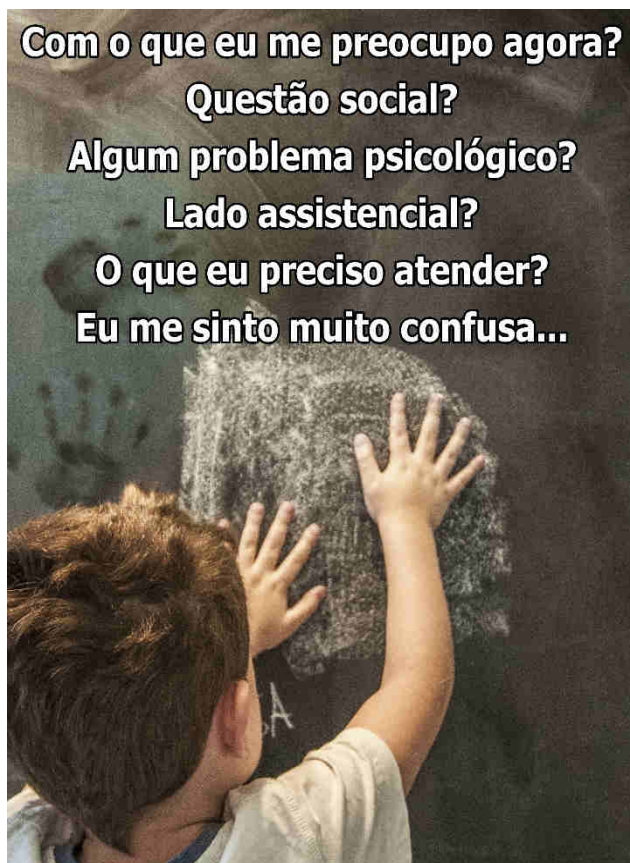
la actuación personal es una manifestación del carácter aislado y solitario del trabajo docente. [...] En esta dimensión, por tanto, se juegan elementos importantes de la profesión como son los de la responsabilidad y el compromiso, como dos caras ineludibles de su actuación. Desde esta perspectiva biográfica y personal, el docente no escapa a su carga subjetiva y a la necesidad de tener que dar una respuesta propia y única, en la que se define su relación con el alumnado y los vínculos que genera. (2016.p.67)

No contexto em que trabalham as cinco docentes colaboradoras, o compromisso como pacto afetivo adquire mais relevância. As professoras destacam as dificuldades que encontram na relação com alunos difíceis, ao mesmo tempo que avaliam os caminhos de que dispõem para agir. Por isso, diria que o compromisso docente aumenta a necessidade de criar e fortalecer vínculos com alunos que não se enquadram no relato hegemônico de uma infância, ou incluso, de uma adolescência<sup>139</sup> feliz.

Se pensamos na realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, veremos que o vínculo com um alunado que está distante das representações idealizadas faz parte do cotidiano. Por isso, entende-se que aprender e ensinar no contexto dessas professoras demande relações pedagógicas que extrapolam o currículo oficial. As histórias que elas contam, e que por questões éticas da

---

<sup>139</sup> Aqui faço referência aos alunos que estão no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental. Nessas séries a “idade ideal” seria de nove e dez anos respectivamente. Por diferentes situações que não cabem ser exploradas nesse trabalho diria que a variável de idade desses poderia incluir alunos dos nove aos quatorze anos, logo, adolescentes. Seguindo o critério da Organização Mundial de Saúde a adolescência é o período de vida compreendido entres os dez e dezoito anos. Disponível em [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/) Acesso em 03/09/18



Evocação 9 – A fala de Mônica nos permite pensar nas ambiguidades do ser e fazer docente. Administrar as tensões e contradições geradas entre os compromissos que assumidos e aqueles que nos são atribuídos forma parte da docência que vivemos nos dias atuais.

via crítica parece ser um aspecto chave para que o compromisso e a responsabilidade possam contribuir positivamente, tanto nas relações pedagógicas que estabelecemos com as crianças, quanto na consciência e compreensão do nosso papel social.

### 7.3. Um futuro possível

Se observamos a literatura disponibilizada na formação inicial do professorado, perceberemos que a criança é tratada de forma bastante genérica, parafraseando Sarmiento (2011), a escola e a formação de professores se ocuparam mais da invenção do aluno que da criança propriamente dita. Além dessa infância desprovida de especificidades, as referências à escola dentro da formação docente são, na maioria das vezes, de caráter abstrato. Conseqüentemente, conhecemos a diversidade de meninos e meninas e as nuances de cada tipo de escola em nosso

relação investigadora-colaboradoras não podem ser totalmente divulgadas, são o testemunho desse compromisso que ultrapassa os limites de um profissionalismo inscrito nos manuais e leis regulamentárias. Administrar as tensões e contradições do cotidiano em que exercemos nossa docência talvez seja um dos nossos maiores desafios que enfrentamos.

Dito de outro modo, o compromisso e responsabilidade são dimensões ineludíveis da nossa docência, mas precisam ser constantemente revisados e discutidos, tanto nos grupos de professores quanto nos discursos que centram a responsabilidade da qualidade educativa na figura docente. Conservar a



passo pelas instituições. O contato com as particularidades que influenciam no desenvolvimento de cada aluno-criança e o convívio com esses sujeitos que, de certa forma estão implicados na construção das nossas teorias e práticas diárias, acontecerá bem depois.

Sou consciente de que a formação, inicial ou continuada, não tem o poder de preparar-nos para lidar com todas as infâncias plurais e demais situações que vivenciaremos no decorrer da nossa carreira, entretanto como mínimo, creio que poderia proporcionar aos futuros e atuais docentes intervalos para refletir sobre as especificidades dos contextos em que exercem ou exercerão sua profissão. Concebidos como ambientes de encontros mais críticos e éticos, poderiam ser espaços de acolhimento para as “angústias docentes” e para o diálogo “com” e “a partir” das incertezas que permeiam a docência nos dias atuais.

Há certo tempo, Juana Sancho-Gil e Fernando Hernández destacaram que “*en la ecuación que relaciona la formación del profesorado con la mejora del aprendizaje del alumnado no suele considerarse un factor importante: las condiciones en las que tienen lugar las situaciones de enseñanza y aprendizaje*” (2004, p.13). As crianças que faltam muito, vivem doentes ou não têm material escolar, são apenas alguns dos “casos difíceis” em que as condições contextuais afetam crianças e docentes, participando dos vínculos que se estabelecem entre ambos e do processo de aprender e ensinar.

Por isso, diria que os casos difíceis - expressão que tomo emprestada da conversa com o grupo de colaboradoras – não são impossíveis. Se por um lado as crianças que distam da “construcción hegemónica del ‘mejor niño’” (Howley, Spatig e Howley, 2004, p.49) abalam o relato de infância e aluno que conhecemos, por outro lado não são exatamente o fator que nos faz desanimar. Com base na discussão com o grupo de colaboradoras e no que pude vivenciar enquanto docente de escolas públicas, considero que o compromisso de boa parte dos professores que atuam nesse tipo de instituição é extremamente forte, principalmente quando falamos do compromisso com a criança que escapa às construções ideais. Portanto, difíceis não são os alunos, mas as condições em que muitos de nós aprendemos e ensinamos, privados de acesso a recursos mais ricos e vivendo sempre com o mais básico.

## 8. O que muda é a maneira de caminhar

Uma das coisas que chamou minha atenção, logo que cheguei a Barcelona foi a enorme possibilidade de mobilidade proporcionada pelo transporte público na cidade e entre cidades. Apesar das críticas da população catalã à rede de transporte urbano e interurbano, comparar a infraestrutura que conheci com a rede pública de transporte paulista pode ser uma experiência curiosa, se pensamos no contexto sócio geográfico das escolas públicas brasileiras. Há instituições que contam apenas com uma única linha de ônibus em horários escassos e irregulares, sem contar aquelas que não são atendidas por meios de transporte. Essas instituições são chamadas “escolas de difícil acesso” e alguns municípios concedem aos docentes que lecionam nelas um pequeno adicional salarial.

Desde logo, é preciso dizer que existem critérios de precariedade mínima para que uma escola seja considerada de difícil acesso e isso varia de cidade para cidade, mas diria que chegar a boa parte das escolas públicas, que em sua maioria são periféricas, não é tarefa relativamente fácil com o transporte público<sup>140</sup>. Eu por exemplo, tenho receio de conduzir, e posso falar com propriedade sobre a morosidade, lotação e escassez dos meios de transporte. A reflexão aqui inserida não tem o caráter de me colocar no lugar de heroína que enfrentava intempéries para chegar às escolas e cumprir com o papel docente, no entanto busca pensar nas diferentes dificuldades de mobilidade impostas aos que vivem nas comunidades nas quais ensinamos.

Empregar a palavra mobilidade no lugar de locomoção não é uma escolha casual, pois percebo a existência de uma diversidade de questões que impedem ou dificultam a mobilidade dos sujeitos que vivem nesses lugares. Em zonas sócio geográficas de difícil acesso ou, melhor dito, que dificultam a mobilidade das pessoas, o compromisso docente não é um compromisso com os “alunos”, com a “transmissão” ou com o “contexto” (Antello, 2009), mas engloba essas três esferas de forma equitativa. Em todo caso, não se trata de priorizar uma coisa sobre outra, mas respeitar o humano e o social envolvidos no ato educativo.

---

<sup>140</sup> Araújo, Oliveira, Jesus, Santos e Lima (2011) citam o trabalho de Cardoso (2008) para observar que o transporte público oferecido no Brasil promove uma espécie de “segregação social”. O planejamento da rede de transporte está focado em “disponibilizar a força de trabalho ao capital, nas diferentes regiões produtivas da cidade, deixando de lado necessidades básicas do trabalhador como escola, saúde e lazer. (p.581).

Se o respeito é o reconhecimento da dignidade insubstituível no outro <sup>141</sup>, o compromisso com os alunos e com os contextos completam a tríade da docência exercida por professoras e professores dentro das instituições escolares. Alunos, contextos e conhecimentos são igualmente importantes para o educador que tenta ter consciência do lugar que ocupa na vida das crianças, da comunidade e de um tecido social maior.

A dimensão social, ideológica e política do compromisso docente, entendida como vínculo entre os compromissos pessoais e o compromisso em ação (Croswell, 2006), foi desvelada no trabalho de López e atesta que entre o ser e fazer docente, há a possibilidade de uma consciência quase freireana de que “a educação não é neutra” (2016. p.116). Particularmente, entendo que a dimensão social, ideológica e política do compromisso também pode ser pensada como um fio que une os compromissos ao “aluno”, à “transmissão” e aos “contextos”, os quais parecem ser apresentados como elementos incompatíveis no trabalho de Estanislao Antello (2009).

A conversa com o grupo de colaboradoras roçou todo tempo nessa dimensão do compromisso, os questionamentos sobre as reverberações das teorias e práticas pedagógicas na vida dos alunos e da comunidade estiveram sempre presentes nas reuniões. Não obstante, creio que aparecem com mais nitidez na discussão sobre as mudanças e permanências da profissão docente. Propositamente, reservei o início dessa discussão para o final. A conversa começa com a observação das representações de docência plasmadas, contudo passa suavemente às reflexões sobre as trajetórias das docentes, especialmente de Clara, Rosa e Bárbara.

**FABIANA:** *Essas duas imagens foram capas no mês de outubro, mês que para a gente é bem especial. Essa primeira é de 2002 e essa segunda saiu na edição de 2010. Eu não queria trabalhar com imagens mais antigas, mas acho que essas duas juntas podem ajudar. Muda algo na docência que vemos? Segue tudo igual?*

**CLARA:** Para mim sim, a primeira vem bem estereotipada, né? Bem o estereótipo de antigamente. Você recebe a maçã como reconhecimento do que faz pelo aluno.

---

<sup>141</sup> O texto *Definiciones de algunos afectos (homenaje a Spinoza)*, publicado na web em 10/07/2017, define o respeito e o desprezo da seguinte forma: “IV. El respeto es percepción de una dignidad insustituible en el otro. V. El desprecio es la ausencia de respeto”. O autor do blog, que se idêntica sob a alcunha “el perpetrador”, faz uma espécie de adaptação contemporânea do filósofo holandês que me parece muito adequada quando falamos em Disponível em <https://pleromahipotecado.wordpress.com/2017/07/10/definiciones-de-algunos-afectos-homenaje-a-spinoza/> Acesso em 10/09/18

**CRISTINA:** Bem professorinha Helena da novela carrossel.

**RISOS**

**CLARA:** E depois você vê essa, que é uma montagem com o rosto de vários professores. Só que aqui eu vejo diferente, eu penso na influência que sou capaz de ter na vida das famílias. Para você ver! Eu só tenho noção dessa influência agora, antes eu achava que tudo atingia só aluno, mas não, a educação é uma rede.

**ROSA:** E muitas vezes a gente não tem essa consciência...

**CLARA:** Para mim essa imagem significa muito, é como a comunidade em que participamos, é a amplitude do nosso trabalho que muitas vezes não nos damos conta. Tenho alunos que os pais são amigos de outros pais porque eu incentivei.

**CRISTINA:** Mas eu ainda não sei se essa comunidade percebe isso, se valoriza o trabalho do professor.

**ROSA:** Olha... eu não sei. Mas eu, que dou aula há mais de 30 anos posso dizer que hoje em dia se você recebe uma florzinha no dia dos professores tem que ficar muito feliz. Antigamente eu ia para casa cheia de pacotes de presentes.

**CRISTINA:** Eu tive isso quando entrei há 15 anos atrás, cada ano foi diminuindo...

**ROSA:** Então? O que é valorização? Por que acontece isso? A gente está mais desvalorizada?

**CRISTINA:** Eu acho que sim, eu sinto que sim.

**ROSA:** Talvez não... Se o presente independente de valor, as crianças por exemplo, estão todo tempo fazendo cartinhas. Para você sentir que seu trabalho está sendo reconhecido você não precisa receber um ramo de rosas.

**BÁRBARA:** Acho que hoje conversamos mais, é um diálogo mais contínuo e constante. Não existe mais aquela coisa de ter que chegar um dia para falar. Eu acho que o perfil do professor mudou. Vocês não acham? Eu por exemplo, se eu for me analisar, a minha essência não mudou, sempre tive os mesmos objetivos, mas eu mudei na minha postura e em muitos outros aspectos. É como diz o Thiago de Mello: Eu não tenho caminho novo, o que eu tenho de novo é o jeito de caminhar.

## 8.1. A importância dos compromissos que assumimos

O leitor deve recordar que em outra parte da tese fiz uso das palavras de Michel Merlot para argumentar que toda imagem também tem uma parte imaginária dada pelo observador. Ao resgatar essa citação chamo atenção, uma vez mais, sobre essa parte imaginária que potencializa a imagem com interpretações que vão além dos sentidos inicialmente carregados em sua materialidade pelos produtores. A graça (ou desgraça) da imagem é essa, sua interpretação depende de diversos fatores, entre eles, o contexto e o repertório de cada visualizador.

Diante disso, entendo que o exercício interpretativo de Clara dá um novo sentido para as faces que compõem a professora do futuro. Já não falamos de rostos escolhidos para que os professores possam identificar-se e simpatizar com um projeto de docência, entretanto estamos frente a rostos que simulam os integrantes das comunidades nas quais Clara trabalha. A docente colaboradora embebe a imagem com os sentidos da sua própria docência. De certa forma, entendo que Clara materializa os afetos e efeitos das suas teorias e práticas docentes em uma tentativa de abri-las para a compreensão da minha perspectiva de pesquisadora. De minha parte, agradeço seu esforço e decido pensar a partir de sua oferta.

Na mesma linha do efeito borboleta descrito por Edward Lorenz, Clara nos fala de efeitos que não podem ser incluídos como parte do trabalho docente imediato, mas são o resultado de pequenos gestos ou decisões tomadas pelo professor. Nesse mesmo dia, no momento do café realizado ao final das sessões, Clara contou sobre as famílias de dois alunos que se tornaram próximas em função de um projeto de trabalho, o qual ela realizou em uma escola de educação infantil. Na época, a professora percebeu afinidades entre essas duas famílias e decidiu que poderiam dividir as mesmas tarefas no projeto.

A partir daí, inicia-se o efeito borboleta da ação docente de Clara. A aproximação das famílias desemboca em uma parceria na qual alternavam a responsabilidade de levar e buscar as crianças à escola. Muitos anos mais tarde, Clara recebe na mesma escola de educação infantil um novo aluno oriundo de uma dessas famílias e a casualidade contribuiu para uma constatação: A relação de amizade e auxílio recíproco entre os dois núcleos familiares, que Clara aproximou, seguiu adiante e fortificou-se.

Evidentemente, a docente não podia prever o desenlace da história que nos conta, mas compartilha conosco um relato marcado de satisfação por perceber-se agente que afeta positivamente a vida dessas pessoas. Por conseguinte, compreendo que sua narrativa oferece dois pontos de compreensão complementares sobre aquilo que nos leva a seguir exercendo nossa docência com ânimo, depois de anos.

Em primeiro lugar, vejo que o vínculo da professora com seus alunos e com as famílias, entendidas como parte do contexto no qual ela exerce sua docência, ensina-nos que o compromisso docente com os alunos e com o contexto pode estar inscrito em pequenas ações cotidianas. Por esse ângulo, o compromisso docente com alunos e famílias pode ser aproximado da ideia do tato pedagógico, presente na obra de Max van Manen.

La imagen del tacto como una interacción especial entre las personas puede ser relevante para la educación y la pedagogía. [...] Tener tacto, en un sentido general, significa que respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual de los demás [...] (2010.p.139)

O tato pedagógico de van Manen discorre sobre as relações afetivo-pedagógicas que acontecem entre pais e filhos e entre professores e alunos. O autor não fala de um tato pedagógico entre pais e professores, mas esse tato também me parece importante para uma docência que considera as famílias como parte do compromisso do professor.

Em segundo lugar, percebo que o relato de Clara está marcado por uma satisfação profissional para com suas ações. Sua fala é um espaço preenchido com o reconhecimento de seu modo de ser e estar na profissão. A satisfação entendida como “alegria que surge porque o homem considera a si próprio e a sua potência de agir” (Spinoza,2009, proposição52.Demonstração) faz parte do relato de Clara e do seu senso de compromisso com o contexto em que trabalha. Conforme observado, o compromisso pode ser efetivado através de pequenas ações que respeitem e apreciem os atores, que também são responsáveis pela formação e educação dos alunos.

Não obstante, o grupo de discussão como lugar para pensar as questões envolvidas no ser e fazer docente é terreno em constante movimento. Ao mesmo tempo que a fala de Clara reforça seu compromisso docente, suscita o questionamento sobre o reconhecimento social do trabalho do

professor. A partir do relato de Clara, Cristina insere no grupo a suspeita sobre o reconhecimento advindo de um “outro” que está bem próximo de nós.

## 8.2. Sentir-se reconhecido enquanto caminha

A profissão docente está carregada de sutilezas além do compromisso pessoal ou em ação, e muitas dessas sutilezas interferem no compromisso e da motivação. [...]Assim, diante dos diversos compromissos que adotam, a percepção do reconhecimento representa um papel relevante na construção da identidade docente. (López, 2016, p.124)

Ainda que o reconhecimento político, financeiro e macrossocial da profissão esteja intimamente relacionado ao pequeno espaço geográfico no qual as professoras transitam, a pergunta pelo reconhecimento advindo desse “outro” com o qual convivem, no corpo a corpo, desata uma reflexão que segue outra lógica.

Na oportunidade da discussão sobre o mal-estar, as docentes constataram uma ausência de reconhecimento por parte de diferentes setores da sociedade que, somados, produzem representações sobre o trabalho e sobre a pessoa docente. Consequentemente, os professores como sujeitos falados pelos discursos ocupam o lugar daquele que nunca tem propriedade para falar sobre o que faz. Entretanto, neste ponto do trabalho com o grupo, as professoras pensam sobre o reconhecimento do trabalho docente por meio da observação de seus pequenos contextos.

Cristina quer saber se a comunidade realmente **percebe** e **valoriza** o professor, cabendo a Rosa, uma das professoras mais experientes, começar a reflexão. Inicialmente, a percepção do reconhecimento recebido adentra a esfera do quantitativo: na interpretação da colaboradora, a progressiva diminuição dos pacotes de presentes ofertados no dia dos professores perfaz indício inicial de uma desvalorização crescente do “professor” e da “pessoa” do professor (Nóvoa, 2009).

Vaillant e Rossel (2006) observam que os discursos de diversos atores sociais mostram a importância da educação e geram imensas expectativas ao redor dos professores, no entanto, “*las expectativas son grandes pero la valoración es escasa. Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social*” (2006, p.246). Apesar da impossibilidade de medir o reconhecimento e o prestígio social da docência, as professoras

colaboradoras conseguiram criar uma maneira, um tanto quanto singular e personalizada, para dar resposta a questão.

Inicialmente, a quantificação e comparação dos presentes recebidos no dia dos professores abrange uma diminuição do reconhecimento social da profissão docente. Não obstante, a tentativa de quantificar o reconhecimento social, por meio de presentes que recebiam por ocasião da celebração do dia dos professores, dá lugar a uma reflexão mais situada. Paulatinamente, a conversa desloca o foco de atenção do reconhecimento da profissão para o entorno em que cada colaboradora vive sua docência - de caráter mais biográfico.

Rosa revê a lógica quantitativa ao propor que o reconhecimento por parte dos alunos e de muitos membros da comunidade escolar não deixou de existir, mas passou a ser manifestado de outras formas. Nesse sentido, Bárbara compara a docência que exercia nos anos oitenta (quando recebia muitos presentes) à docência que passou a exercer nos dias de hoje para contar-nos suas impressões. Bárbara compreende que esse reconhecimento, que precisava de uma data específica para ser expressado, segue existindo no seu entorno, mas muda junto com o tipo de vínculo pedagógico que estabelece com os alunos.

Seguindo seu pensamento, me dou conta de que os presentes, no contexto histórico dos anos oitenta, eram artefatos impregnados de afetos que não podiam ser expressos de outra forma. Como aluna que frequentou a escola nos anos oitenta, lembro-me de insistir diversas vezes para que minha mãe comprasse um presentinho para levar à minha professora. Como professora que iniciou a carreira docente a princípios do ano 2000, recordo dos diversos presentes que recebi e que não podem ser classificados em uma categoria “regalo comercial” (isto é, eram presentes destituídos de qualquer valor econômico).

Semelhante ao que Bárbara observa, esses obséquios chegavam as minhas mãos em um dia qualquer. As pessoas afetadas pela minha docência não esperavam um dia especial para demonstrar sua apreciação, expressada ora por meio de uma flor colhida na rua, ora por um pedaço de alimento, ora por um bilhete de aluno ou um agradecimento por parte das famílias, os quais aconteciam no meio da rotina, na correria do dia a dia escolar. No grupo de



colaboradoras, tratamos de um trânsito de afetos muito mais sutil, que reconhece diariamente o labor do professor como algo a ser emocionalmente recompensado.

Andy Hargreaves, um dos pioneiros no estudo das emoções envolvidas na docência, desenvolve o conceito de “geografias emocionais do ensino” para observar “como as emoções docentes estão imbuídas nas condições e interação do seu trabalho” (2001, p.1058, tradução minha). A geografia emocional evidencia os afetos gerados nas proximidades e distâncias marcadas entre professores, alunos, companheiros de trabalho e, por suposto, com os pais. Hargreaves centra-se mais nas distâncias que nas proximidades entre professores e comunidade para descrever essa geografia. O estudo desenvolvido, com professores canadenses, gera cinco tipos de distância que servem de base para compreender as emoções docentes: as distâncias sociocultural, moral, profissional, física e política são lentes usadas para compreender as dinâmicas que geram afetos que pertencem ao espectro dos “afetos tristes” se pensamos na ética espinoziana.

Usando as lentes da distância profissional, Hargreaves observa que os professores participantes experimentavam frustrações e decepções na relação que tinham com os pais de alunos. Os professores falavam de pais que colocavam em dúvida seu profissionalismo em interações que aconteciam, na maioria das vezes, através de chamadas telefônicas. A partir disso, Hargreaves percebe que a escassez de contato entre professores e familiares, principalmente na educação dos alunos maiores, é um fator que aumenta a incompreensão do trabalho docente e diminui a possibilidade de reconhecimento uma vez que a própria estrutura e organização das escolas e do trabalho docente propicia a construção de fronteiras entre professores e familiares das crianças. Além disso, tanto a distância profissional quanto as outras distâncias abordadas no estudo negavam a formação de vínculos com a comunidade.

De maneira geral, seu estudo nos ajuda a perceber que o *modus operandi* das escolas desestimula aproximações de caráter afetivo, alimentando representações que depreciam nosso trabalho. As aproximações afetivas são importantes, na forma “*cómo valoran los no docentes el trabajo desempeñado por los maestros y cómo sienten los propios docentes la consideración social hacia su labor*” (Vaillant, 2009, p.32). Talvez, a percepção e modificação das geografias emocionais, a que todos estamos sujeitos, seja aquilo que falta para reconfigurar a maneira como a comunidade reconhece nossa docência e como nós nos reconhecemos docentes frente aos demais. Nesse

movimento, repousa a possibilidade de reafirmamos compromissos assumidos, abandonar os compromissos que não sejam condizentes com a docência que decidimos exercer e, se for o caso, aderir a outros compromissos mais acordes com nossa maneira de caminhar.

### 8.3. Sobre ser docente e continuar sendo

Para contestar a pergunta: “Que tipo de compromisso é o compromisso docente?” Estanislao Antello escolhe uma postura provocativa. No discurso proferido para uma plateia de docentes argentinos, Antello expõe suas três versões do compromisso docente: a primeira centrada nos alunos, a segunda centrada no contexto e a terceira centrada no compromisso com a “transmisión, con la obra, y el oficio” docente (2009, p.05). O autor leva as consequências negativas das primeiras duas versões ao extremo para destacar que o verdadeiro compromisso docente está centrado na tarefa de ensinar.

Mi punto de vista es que la supremacía del compromiso con los niños y con el contexto, nos alejan del oficio, es decir, nos alejan de lo que amamos, es decir, nos quita reconocimiento. [...] El genial Nietzsche afirmaba que débil no es el que tiene menos fuerza sino aquel que teniendo la fuerza que tenga, se aleja de lo que puede, y yo diría, de lo que quiere. Alejar a los docentes de lo que aman es condenarlos al olvido. Comprometerse es perseverar en lo que se desea, no ceder en lo que se desea. ¿Qué es lo que se desea? Enseñar, claro. (Antello,2009, p.08)

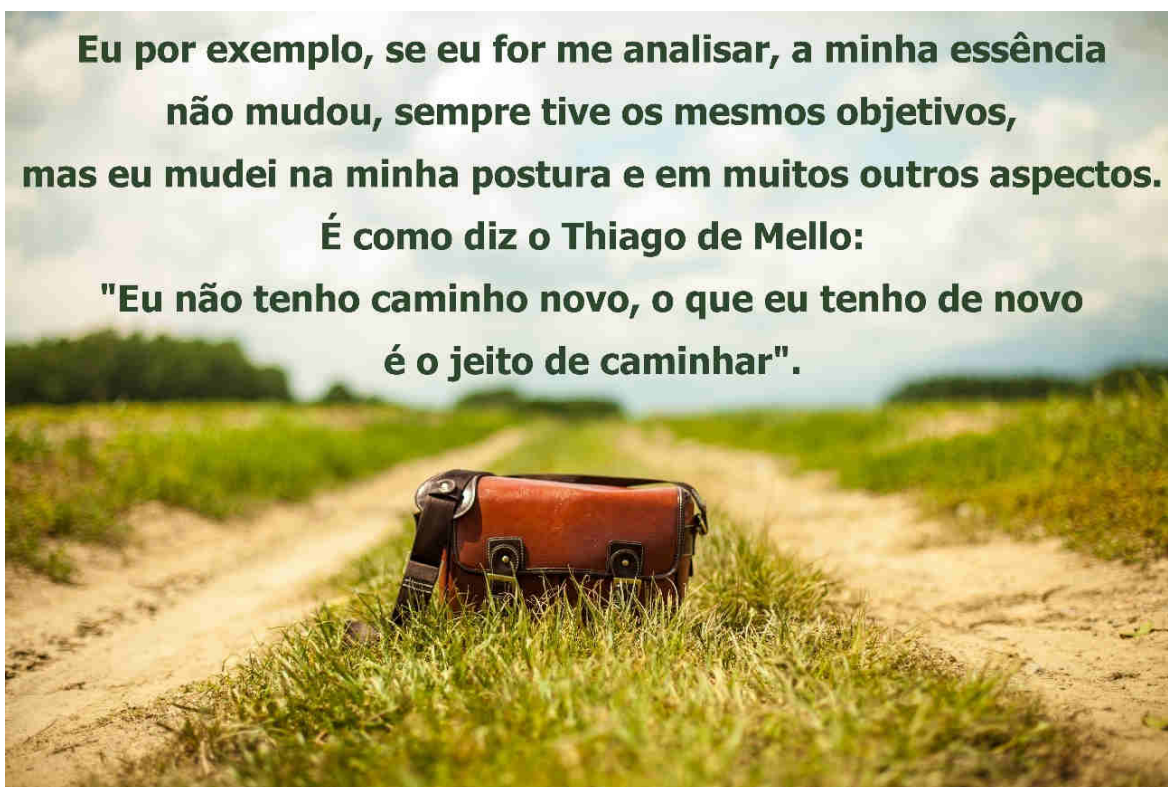
Apesar de concordar com alguns de seus argumentos, quando diz, por exemplo, que o compromisso com o aluno origina um discurso social que mostra o professor como culpado das mazelas educativas (principalmente em situação de greve da categoria), considero que negar ou diminuir o nosso compromisso com aqueles que passam como mínimo um ano de suas vidas conosco, não nos ajuda a avançar. Tampouco a atenção com os contextos retira prestígio docente, incluso acredito que o reconhecimento advém da maneira como vemos esse compromisso e nos relacionamos com a comunidade. De qualquer forma, conservar a crítica para com esses discursos moralizantes ao mesmo tempo que defendemos nosso posicionamento a favor de uma educação mais justa socialmente – tanto para alunos, quanto para professores – contribui para respaldar o afetivo-discursivo necessário para seguir.

O compromisso com alunos e contextos enlaça, une, conecta e dá sentido ao caminho no qual transitamos como professores. Conforme venho dizendo, ainda que seja complexo, a chave é

saber discernir quais compromissos são parte da docência que nos faz seguir adiante e quais partes desses compromissos nos fazem retroceder ou estancar.

### 8.3.1. Essências e potencias docentes

Nesse sentido, escutar as palavras de Bárbara contribui para o pensamento de uma docência que vai sendo modificada de acordo com os conhecimentos, sujeitos e circunstâncias, os quais vão sendo somados ao caminho que percorremos sem, contudo, abrir mão do compromisso mais importante que temos: Com a essência que nos faz existir enquanto docentes e seguir desejando ser docentes. O desejo como “a própria essência ou natureza de cada um” (Spinoza, 2001, p.131), leva-nos a ser o que somos e perseverar determinados objetivos acordes com essa essência. Como pessoas e como docentes o desejo nos constitui. Os compromissos que assumimos são expressões daquilo que nos permitem continuar sendo.



Evocação 10- O caminho como metáfora da vida docente explica nossas lutas por reconhecimento social e pelos compromissos que trazemos em nossas mochilas de professoras.

As palavras do poeta Thiago de Mello, escolhidas para explicar a docência de Bárbara, expõem os acontecimentos que influem em nosso desejo de ser docentes, aumentando ou diminuindo nossa potência para lutar pelo que somos e pelos compromissos que merecem seguir constituindo nossas “mochilas de maestras”. O caminho não muda, ou melhor dito, estamos sempre persistindo no movimento de caminhar esse caminho, que valha a redundância.

Desde las épocas más lejanas, la literatura ha testimoniado el interés particular del camino como metáfora de la vida, desplegando en su transcurso las vicisitudes de nuestra formación, esperanzas, anhelos e infortunios. El retorno de Ulises a su patria, la búsqueda del Grial, los Años de Aprendizaje de Wilhelm Meister son ejemplos ilustres y confirman su renovada vitalidad a lo largo del tiempo. [...] El hombre es un ser en tránsito y como tal se observa, canta su transitoriedad [...] (Menges,2004, p.15)

As epifanias que marcam nossas trajetórias de vida como docentes nos fazem repensar o modo como caminhamos, contudo, a decisão de examinar esses acontecimentos para modificar nossa caminhada pelo terreno da educação cabe ao professor. Em última instância, é importante que tenhamos a consciência de que são as professoras e professores que têm (ou deveriam ter) poder sobre seu caminhar. Ainda que queiramos escolher os sapatos com os quais caminham e os compromissos que levam dentro de suas mochilas de mestres, devemos pensar em ser éticos com seus desejos se queremos acompanhá-los.

## 9. Terceiro conceito-fragmento: A resiliência crítica/combativa

Diante do anteriormente exposto o último conceito-fragmento desprendido das análises e interpretações também se constitui sob uma lógica diferente dos outros dois conceitos. As ensamblagens afetivo-discursivas entrelaçadas em temáticas como a vocação, o sentimento de pertencimento ao magistério e a coragem para seguir adiante estando conscientes dos compromissos e reveses que formam parte da caminhada docente, levam-me a pensar em um conceito que carregue, ao menos em parte, algo dessa potência presente na docência de cada um de nós.

Entramos na formação docente e seguimos sendo professoras e professores, sem a necessidade de uma vocação previamente construída. Embora pese sobre as mulheres o tratamento social sexista velado sob a roupagem do carinho, evocador da pureza e submissão associadas ao magistério das mulheres (Rêses, 2012), exercemos nossa docência em toda sua complexidade, incertezas e contradições. O discurso midiático evoca nossa força, a sociedade como um todo nos pede um futuro melhor. No meio dessas demandas, há também as demandas do contexto imediato mais urgente e o docente tenta encontrar uma forma de “responder à altura” a essas diversas solicitações, em uma única vez.

Por vezes, o choque entre os compromissos docentes e um profissionalismo burocraticamente asséptico nos confunde, mas seguimos com nossa docência e aprendemos a caminhar de maneira distinta em meio a entornos de precariedade, paralisias e ausência de reconhecimento social que, em alguns momentos, parece ser celebrado. Aliás, é possível celebrar o desprestígio social docente? Em minha opinião sim. Do mesmo modo como ocorre com o déficit permanente de formação docente, fundamental para a criação e manutenção dos mercados de formação e de materiais educativos, a ausência de reconhecimento constrói um nicho interessante para os porta-vozes, basta recordarmos a discussão pela motivação do benefício da meia entrada em espetáculos para professores e o triângulo da formação docente, proposto por Sarti (2012), repensado no decorrer deste trabalho.

## 9.1. Um conceito acorde com o mundo atual

No mundo de hoje e nos espaços em que nos movemos, o caminho parece estar obstruído, mas a própria natureza imaterial e afetiva do trabalho docente conecta-nos com a esperança em um mundo melhor – seja lá o que isso signifique. Alguns diriam que há certa resistência contida na docência, eu diria que há algo de resiliência quando penso no mundo de incerteza e crises, no qual exercemos o magistério e na noção deste conceito, que substitui a ideia de resistência, tal qual observa Cecilia Macón:

Planteadas en términos generales la idea de resistencia alude, de alguna manera, a la preservación de una cierta identidad y de determinados objetivos considerados irrenunciables ante las presiones del poder: el fin es aferrarse a una concepción considerada justa del mundo y de sí mismo como condición de posibilidad de la acción transformadora. Bajo el marco en que venimos encarando estos problemas, remite de alguna manera a la piel entendida en tanto coraza y no como porosidad táctil. [...] Efectivamente, el concepto de ‘resistencia’ aún en sus versiones más sutilmente revisadas descansa de alguna manera sobre una interpretación dicotómica de la agencia que nos parece objetable. [...] Reconocer que la agencia siempre se ejerce con limitaciones (Madhok *et al.*, 2013: 7) –uno de los puntos contemplados por la resiliencia– no implica reducir su potencial transformador, sino revisarlo bajo un nuevo paradigma. (2016, pp.127-128)

Tanto os relatos que homenageiam os professores nas revistas pedagógicas quanto as pequenas ações das docentes colaboradoras nos falam de outras formas de percorrer o caminho sem estancar o passo. As últimas palavras de Rosa fizeram com que a ideia de resiliência aparecesse para mim de forma bastante clara. Incluso, a conversação com o grupo foi descortinando a resiliência como atitude possível graças aos outros que são importantes no caminhar docente.

Precisemos: la resiliencia no es fija, sino que varía a lo largo de toda una vida; nunca es absoluta; se construye en interacciones con el entorno, en círculos concéntricos desde las personas más cercanas hasta la comunidad local, incluso el Estado y la comunidad internacional; siempre se encuentra en proceso; y, más allá de la simple resistencia, construye o reconstruye la vida. La resiliencia inspira un cambio fundamental de nuestra forma de ver la vida, las personas y, por lo tanto, nuestros compromisos, profesionales y de otros tipos. (Vanistendael, 2014, p.53)

Talvez, o que muda não seja somente a forma de caminhar o caminho, pois, antes disso há diversos e pequenos câmbios que ocorrem na maneira como percebemos o caminho. Esses outros que estão no cotidiano imediato docente participam da nossa decisão de caminhar diferente, são eles, mais que quaisquer outros, os pilares da resiliência docente, principalmente em entornos de vulnerabilidade social.

## 9.1. Belezas e armadilhas da resiliência

Segundo Boris Cyrulnik(2014) a palavra resiliência tem sua origem no estudo dos solos, isto é, da capacidade de um determinado terreno autorregenerar-se. “*Se dice que un solo es resiliente cuando tras un incendio la fauna y la flora se recuperan, vuelven a la vida, aunque no del mismo modo que antes. Aparecen una nueva flora y una nueva fauna, a veces muy bellas, pero distintas. Ésta es la más bella imagen de la resiliencia*” (p.31). Como processo que nos fortalece e nos faz diferentes em virtude dessa maneira de ver e nos relacionarmos com as adversidades, sofrimentos e obstáculos, a resiliência passou a ser de interesse não só do sujeito que vive o processo, mas da sociedade.

La visión positiva de un sujeto cuyo devenir nunca es ineluctable resulta conveniente para la sociedad actual, en crisis y llena de desasosiego. El concepto de resiliencia llegó en un momento oportuno, permitiendo recuperar la esperanza. Desde entonces, todo el mundo se ha apoderado del término y cada cual ha interpretado a su manera. Así, su gran éxito ha creado confusión, y efectivamente, el riesgo de asimilarlo a un concepto <<cajón sastre>> existe. (Pourtois,2014, p.71)

Conforme observa Jorge Barudy Labrin(2016), estamos em tempos de resiliência e a palavra entrou no vocabulário da moda. Labrin faz o mesmo alerta de Portoís, entretanto mostra os empregos do conceito. Na política, serve para minimizar os danos da diminuição (ou nulidade) de subsídios sociais; nas empresas, participa do vocabulário dos *coachs* que motivam os empregados a melhores resultados e, por último, os militares fizeram a apropriação do conceito para motivar as tropas e aumentar o poder de destruição. Macón (2016) também invoca o trabalho de Evans y Reid, (2014) para problematizar a existência de uma resiliência de corte neoliberal. De todos modos, é Labrin quem nos explica que todas essas apropriações esquecem da resiliência como processo que se vive em relação com outros.

Esto se contradice con las investigaciones sobre la resiliencia, que muestran que esta es una producción social y siempre interpersonal. Los contextos interpersonales resilientes son afectuosos (biología del amor), facilitan la conciencia de ser afectados por injusticias –vengan de la naturaleza (como las catástrofes naturales), de la opresión, la violencia política, de género, los malos tratos infantiles–, lo que permite empoderarse para salir adelante. La solidaridad empática con los afectados, la expresión artística, el humor y la espiritualidad son también factores resilientes. (Labrin,2016)<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Disponível em [https://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/1458660245\\_345067.html](https://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/1458660245_345067.html) Acesso em 25/09/18

## 9.2. A resiliência crítica/combativa

Perante o anteriormente exposto, devo dizer que a resiliência que trato de descrever não pretende ser um conceito para novas propostas de formação docente, tampouco, converter-se em vocábulo para “*construir y sostener la calidad educativa em tempo difíciles*” como propõem Day e Gu (2015). La resiliência, que aparece nos relatos examinados e no encontro com uma bibliografia mais especializada, quer abordar um processo de reconhecimento emancipador, mas que não abandona sua característica interrelacional.

A reflexão sobre nossas potências e limitações, promovidas no encontro entre o que somos, o que temos e o que podemos (Grotberg, 2002), nos ajuda a seguir adiante e nos fortalece para cumprir com os compromissos que realmente são importantes para cada professor e seu entorno. Nesse sentido, a resiliência pode ser entendida como parte do compromisso docente. Entretanto, empregar a terminologia de maneira solitária deixaria de fora muito do que faz falta expressar. Por isso, há outros dois elementos que entram a formar parte da resiliência como argumento que finaliza a tese: **A crítica e o combate**.

Em primeiro lugar, a “crítica” aporta um elemento sociorreflexivo ao conceito. Apesar da resiliência caracterizar um processo que engloba reflexão, a “crítica” colocada junto à resiliência serve como uma espécie de lembrete. Como professores, somos convidados ininterruptamente a ser críticos e reflexivos, no entanto, com o desenvolvimento das análises e interpretações, percebi que a crítica parece estar sempre direcionada para o interior de um mesmo (endo-crítica). É curioso como a crítica junto à reflexão perfazem um argumento que impera nas propostas de formação docente e a princípio isso não deveria ser um problema.

Sem a crítica, como elemento que promove um olhar curioso sobre nossas teorias e práticas, aprendemos menos. Refletir sobre nossa trajetória para nos desenvolvermos como professores, junto a outros professores e a figuras que possam participar desse processo como parceiros, é uma estratégia muito importante, diria que fundamental como observado na quarta parte deste trabalho<sup>143</sup>. Porém, terminamos por realizar um tipo de reflexão que contribui para a solidão e o isolamento. A maximização da endocrítica prioriza a reflexão docente individualizada.

---

<sup>143</sup> Ver 5.2.2. Tatear os sentidos da parceria.



Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. (Zeichner, 2008. p.543)

Creio que Zeichner toca em um ponto chave, a palavra crítica incluída como parte do conceito proposto não se refere somente à capacidade de ser crítico com o trabalho que realizamos, mas à possibilidade de perceber e refletir sobre a estrutura que, de certa forma, ajudamos a manter em funcionamento, por isso a crítica deve ser exocrítica também.

Até aqui o conceito estaria completo, a resiliência crítica seria a afirmação e potencialização do desejo de seguir nosso caminho, estando atentos a nossa caminhada e ao contexto que participa desse caminhar. Entretanto, parecia que faltava algo a essa resiliência em tempos de normalização do precário e paralisias do ser e do fazer docente. Por isso, decido incluir o termo “combate” como estratégia para vislumbrar uma resiliência crítica com possibilidade de agência.

Mesmo sabendo que falo de uma “agência” que é sempre exercida com limitações (Madhok, 2013 citada por Macón, 2016), entendo que essa característica combativa é parte importante para que professor possa ocupar lugares distintos daqueles pensados nos discursos analisados.

Finalmente, o terceiro conceito que emerge, das reflexões desenvolvidas nesta tese, é a **resiliência crítica/combativa**, que une a crítica e o combate através da barra diagonal (*slash*). Se a barra significa pertença e a interação entre os termos que aproxima (Mae Barbosa, 2006), escolho empregá-la como parte do conceito. De maneira similar à consciência que adquiro sobre meu papel como docente/investigadora, a barra indica movimento, a crítica sem o movimento municionado pelo combate perde potencial de mudança.

A princípio e, ao final ainda, duvidei se inserir uma referência ao “combate” seria adequado, principalmente porque nos tempos de polarização em que vivemos hoje, não desejava transformar a capacidade de lidar com as adversidades em uma guerra. No entanto, o fragmento de uma carta do consagrado escritor Mário de Andrade a Fernando Sabino, que então dava os primeiros passos na arte de escrever, fez-me ter certeza das razões e paixões que fazem da resiliência crítica/combativa um conceito pertinente. Cito textualmente o ensinamento que

Mário de Andrade compartilha com o jovem escritor: “Você pode não participar da vida, mas **a sua obra, si não for um elemento do seu combate** (o que é nobre), **será elemento pro combate dos outros**. Disto, meu Fernando, você não poderá fugir” (Andrade, 2003, p.144).

De acordo com Cristina Dutra (2010) a carta expressa a necessidade dos dois autores de que sua arte tenha a marca das forças às quais se alia. Segundo Andrade (2003) parafraseado por Dutra (2010), “há duas forças que concorrem socialmente: a força da coletividade e a força da chefia. O artista não conformista se alia à primeira, enquanto o conformista se vende à segunda, e qualquer obra serve a uma dessas forças” (p. 50).

No caso do último conceito que encerra esse trabalho, deixo evidente meu desejo de que a docência possa ser resiliente, crítica e combativa no sentido de não se conformar com aquilo que vem sendo possibilitado, tanto para os professores e professoras que trabalham nas escolas públicas, quanto para os alunos e alunas que passam ao menos um ano de suas vidas conosco nessas instituições.

### Tercer concepto-fragmento: La resiliencia crítica/combativa

Frente a lo expuesto anteriormente, este último concepto-fragmento desprendido de los análisis e interpretaciones, se constituye bajo una lógica diferente de los otros dos conceptos presentados. Los ensamblajes afectivo-discursivos entrelazados en temáticas como la vocación, el sentimiento de pertenencia al magisterio y el coraje para seguir adelante estando conscientes de los compromisos y reveses que forman parte del camino docente, me llevan a pensar en un concepto que cargue consigo, al menos en parte, algo de esa potencia presente en la tarea de cada uno de nosotros.

Entramos a la formación docente (y seguimos siendo profesoras) sin la necesidad de una vocación previamente construida. Pese al trato social “cariñosamente sexista”, evocador de la pureza y sumisión asociadas al magisterio de las mujeres (Reses, 2012), ejercemos nuestra docencia en toda su complejidad, incertidumbres y contradicciones. El discurso mediático evoca nuestra fuerza y la sociedad, como un todo, nos pide un futuro mejor. En medio de estas demandas existen también las demandas del contexto inmediato más urgente y el docente intenta encontrar una forma de "estar a la altura" y responder a esas diversas solicitudes de una sola vez.

A veces, el choque entre los compromisos docentes y un profesionalismo burocráticamente aséptico nos confunde, pero seguimos con nuestra docencia y aprendemos a caminar de manera diferente en medio de entornos de precariedad, de parálisis y de ausencias de reconocimiento social que, a veces, parece ser celebrado. Sin embargo, ¿es posible celebrar el desprestigio social docente? En mi opinión sí. Así como ocurre con el déficit permanente de formación docente, fundamental para la creación y el mantenimiento de los mercados de formación y de materiales educativos, la ausencia de reconocimiento docente construye un nicho interesante para los portavoces. Con relación a esto, basta con recordar la discusión generada por la motivación del beneficio de pago de la media entrada en espectáculos para profesores y mirar el triángulo de la formación docente propuesto por Sarti (2012), repensado a lo largo de este trabajo.

## Un concepto acorde con el mundo actual

En el mundo de hoy, y en los espacios en que acostumbramos movernos, el camino parece estar obstaculizado, sin embargo, la propia naturaleza inmaterial y afectiva del trabajo docente nos conecta con la esperanza de un mundo mejor - sea lo que eso signifique. Algunos dirían que hay cierta resistencia contenida en la docencia. Yo diría que hay algo de resiliencia cuando pienso en el mundo de incertidumbre y crisis en el que ejercemos el magisterio y en la noción de este concepto que sustituye a la idea de resistencia. Tal como advierte Cecilia Macón:

Planteadas en términos generales, la idea de resistencia alude, de alguna manera, a la preservación de una cierta identidad y de determinados objetivos considerados irrenunciables ante las presiones del poder: el fin es aferrarse a una concepción considerada justa del mundo y de sí mismo como condición de posibilidad de la acción transformadora. Bajo el marco en que venimos encarando estos problemas, remite de alguna manera a la piel entendida en tanto coraza y no como porosidad táctil [...] Efectivamente, el concepto de 'resistencia' aún en sus versiones más sutilmente revisadas descansa de alguna manera sobre una interpretación dicotómica de la agencia que nos parece objetable [...] Reconocer que la agencia siempre se ejerce con limitaciones (Madhok *et al.*, 2013: 7) –uno de los puntos contemplados por la resiliencia– no implica reducir su potencial transformador, sino revisarlo bajo un nuevo paradigma. (2016, pp.127-128)

Tanto los relatos que homenajean a los profesores en las revistas pedagógicas como las pequeñas acciones de las docentes colaboradoras, nos hablan de otras formas de recorrer el camino sin detener el paso. Las últimas palabras de Rosa hicieron que la idea de resiliencia apareciera de manera bastante clara para mí. Incluso pienso que, durante la conversación con el grupo, la resiliencia, actitud posible gracias a las otras personas que son importantes en el caminar docente, fue desvelada.

Precisemos: la resiliencia no es fija, sino que varía a lo largo de toda una vida; nunca es absoluta; se construye en interacciones con el entorno, en círculos concéntricos desde las personas más cercanas hasta la comunidad local, incluso el Estado y la comunidad internacional; siempre se encuentra en proceso; y, más allá de la simple resistencia, construye o reconstruye la vida. La resiliencia inspira un cambio fundamental de nuestra forma de ver la vida, las personas y, por lo tanto, nuestros compromisos, profesionales y de otros tipos. (Vanistendael, 2014, p.53)

Tal vez lo que cambie no sea solamente la forma de recorrer el camino, pues, antes que eso, hay diversos y pequeños cambios que ocurren en la manera en cómo percibimos dicho camino. Los otros, que están presente en el cotidiano inmediato docente, participan en nuestra decisión de caminar diferente; son ellos, más que cualquier otra persona, los pilares de la resiliencia docente, principalmente en entornos de vulnerabilidad social.

## Bellezas y trampas en la resiliencia

Para Boris Cyrulnik (2014), la palabra resiliencia tiene su origen en el estudio de los suelos, es decir, de la capacidad de un determinado terreno para auto-regenerarse. "Se dice que un suelo es resiliente cuando, tras un incendio, la fauna y la flora se recuperan, vuelven a la vida, aunque no del mismo modo que antes. Aparece una nueva flora y una nueva fauna, a veces muy bellas, pero distintas. Es la más bella imagen de la resiliencia" (p.31). Como proceso que nos fortalece y nos hace diferentes en virtud del modo de ver y relacionarse con las adversidades, sufrimientos y obstáculos, la resiliencia pasó a ser de gran interés no sólo para el sujeto que vive el proceso, sino para la sociedad.

La visión positiva de un sujeto cuyo devenir nunca es ineluctable resulta conveniente para la sociedad actual, en crisis y llena de desasosiego. El concepto de resiliencia llegó en un momento oportuno, permitiendo recuperar la esperanza. Desde entonces, todo el mundo se ha apoderado del término y cada cual ha interpretado a su manera. Así, su gran éxito ha creado confusión, y efectivamente, el riesgo de asimilarlo a un concepto <<cajón sastre>> existe. (Pourtois, 2014, p.71)

Según lo que observa Jorge Barudy Labrin (2016), estamos en tiempos de resiliencia y la palabra está de moda. Labrin hace la misma alerta de Portois, pero muestra los empleos del concepto. En la política sirve para minimizar los daños de la disminución (o nulidad) de los subsidios sociales, en las empresas participa del vocabulario de los *coachs* que motivan a los empleados para alcanzar mejores resultados y, por último, los militares se apropiaron del concepto para motivar a las tropas y aumentar el poder de destrucción. Macón (2016) también invoca el trabajo de Evans y Reid (2014) para problematizar la existencia de una resiliencia de corte neoliberal. De todos modos, es Ladrin quien nos señala que todas esas apropiaciones olvidan la resiliencia como proceso que se vive en relación con otros.

Esto se contradice con las investigaciones sobre la resiliencia, que muestran que esta es una producción social y siempre interpersonal. Los contextos interpersonales resilientes son afectuosos (biología del amor), facilitan la conciencia de ser afectados por injusticias –vengan de la naturaleza (como las catástrofes naturales), de la opresión, la violencia política, de género, los malos tratos infantiles–, lo que permite empoderarse para salir adelante. La solidaridad empática con los afectados, la expresión artística, el humor y la espiritualidad son también factores resilientes. (Labrin, 2016)<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Disponible en [https://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/1458660245\\_345067.html](https://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/1458660245_345067.html) Acceso en 25/09/18

## La resiliencia crítica/combativa

En relación con lo anterior, debo decir que la resiliencia que trato de describir no pretende ser un concepto para nuevas propuestas de formación docente, tampoco pretende convertirse en un vocablo que sirva para "construir y sostener la calidad educativa en tiempo difíciles" como proponen Day y Gu (2015). La resiliencia que aparece en los relatos examinados y en el encuentro con la bibliografía más especializada pretende abordar un proceso de reconocimiento emancipador, pero que no abandona su característica interrelacional.

La reflexión sobre nuestras potencias y limitaciones, promovidas en el encuentro entre lo que somos, lo que tenemos y lo que podemos (Grotberg, 2001), nos ayuda a seguir adelante y nos fortalece para cumplir con los compromisos que realmente son importantes para cada profesor y su entorno. En este sentido, la resiliencia puede ser entendida como parte del compromiso docente. Sin embargo, emplear la terminología de manera solitaria dejaría fuera mucho de lo que hace falta expresar. Por eso, hay otros dos elementos que entran a formar parte de la resiliencia como argumento final de la tesis: La **crítica** y el **combate**.

En primer lugar, la "crítica" aporta un elemento socio reflexivo al concepto. A pesar de que la resiliencia caracteriza un proceso que engloba reflexión, la "crítica" colocada junto a la resiliencia sirve como una especie de recordatorio. Como profesores, estamos invitados a ser críticos y reflexivos todo el tiempo, sin embargo, con el desarrollo de los análisis e interpretaciones percibí que la crítica parece estar siempre dirigida hacia el interior de un mismo (endo-crítica). Es curioso ver cómo la crítica, junto a la reflexión, constituye la premisa que impera en las propuestas de formación docente.

Inicialmente eso no debería ser un problema. Sin la crítica como elemento que promueve una mirada curiosa sobre nuestras teorías y prácticas, aprendemos menos. Reflexionar sobre nuestra trayectoria para desarrollarnos como profesores, junto a otros colegas y las figuras que puedan participar de ese proceso como *parceiros* (socios) es muy importante, diría que fundamental, tal como se observó en la cuarta parte de este trabajo. Sin embargo, terminamos por realizar solamente un tipo de reflexión que contribuye a la soledad y al aislamiento. La maximización de la endo-crítica prioriza la reflexión docente individualizada.

Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. (Zeichner, 2008. p.543)

Creo que Zeichner toca un punto clave. La palabra crítica, incluida como parte del concepto propuesto, no se refiere solamente a la capacidad de ser crítico con el trabajo que realizamos, sino a la posibilidad de percibir y reflexionar sobre la estructura que, de cierta forma, ayudamos a mantener en funcionamiento. Por lo tanto, la crítica debe ser siempre exo-crítica también.

Aparentemente, hasta aquí el concepto estaría completo. La resiliencia crítica sería la afirmación y potenciación del deseo de seguir nuestro camino, estando atentos a nuestro recorrido y al contexto que participa de ese itinerario. Sin embargo, parece que falta algo a esa resiliencia en tiempos de normalización de lo precario y de parálisis del ser y hacer docente. Por eso, decido incluir el "combate" como estrategia para vislumbrar una resiliencia crítica con posibilidad de agencia.

Aun siendo consciente de que la "agencia" es siempre ejercida con limitaciones (Madhok, 2013 citada por Macón, 2016), entiendo que esa característica combativa es una parte importante para que las maestras y maestros puedan ocupar lugares distintos de aquellos que han sido pensados en los discursos analizados.

De esta manera emerge el tercer concepto llamado la **resiliencia crítica/combativa**, que une la crítica y el combate a través de la barra diagonal (*/*). Si la barra significa pertenencia y la interacción entre los términos que aproxima (Mae Barbosa, 2006), elijo emplearla como parte del concepto. De manera similar a la conciencia que he desarrollado sobre mi papel como docente/investigadora, la barra indica movimiento. La crítica sin el movimiento municionado por el combate pierde potencial de cambio.

Tanto al inicio como al final de este último concepto, dudé de que, si insertar una referencia al "combate" sería adecuado, en virtud de los tiempos de polarización que vivimos en Brasil y en otras partes del mundo. No quería hacer de la capacidad de lidiar con las adversidades una guerra. No obstante, el fragmento de una carta de Mário de Andrade a Fernando Sabino, que

en ese entonces se iniciaba en el arte de la escritura, me hizo estar segura de las razones y pasiones que hacen de la resiliencia crítica/combativa un concepto pertinente. Cito textualmente la enseñanza que Mário de Andrade comparte con el joven escritor: “*Você pode não participar da vida, mas a sua obra, si não for um elemento do seu combate (o que é nobre), será elemento pro combate dos outros. Disto, meu Fernando, você não poderá fugir*” (Andrade, 2003, p.144).

De acuerdo con Cristina Dutra (2010), esta carta expresa la necesidad de los dos autores de que su arte tenga la marca de las fuerzas a las que se alía. Según Andrade (2003), parafraseado por Dutra (2010), “*há duas forças que concorrem socialmente: a força da coletividade e a força da chefia. O artista não conformista se alia à primeira, enquanto o conformista se vende à segunda, e qualquer obra serve a uma dessas forças*” (p.50).

En este último concepto que encierra mi tesis, evidencio mi deseo de que la docencia pueda ser resiliente, crítica y combativa en el sentido de no tener que conformarse con lo que es meramente “viable” para los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas públicas, así como para los alumnos y alumnas que pasan al menos un año de sus vidas con nosotros en esas instituciones.



## Conclusões

Ainda que os três conceitos-fragmentos apresentados ao final de cada percurso já formem parte das conclusões, a continuação compartilho um pequeno fechamento da tese como modo de reflexão aberta para seguir pensando nas temáticas investigadas.

Os conceitos que emergem no caminho da pesquisa falam sobre o cotidiano no qual professores e professoras ensinam, aprendem e vivem uma docência que não pode ser resumida a um trabalho, no qual nos limitamos a cumprir com as regras de um sistema, que embora pareça ter em conta as vidas que transitam pelas escolas, muitas vezes instaura regras que se atem a “tempos monocromáticos” (Hargreaves, 1996) e esquecem dos desejos que dão sentido às vidas inseridas nessa estrutura maior.

Não cabe a este trabalho engendrar propostas de salvação, como sabemos, essas propostas pululam no universo educativo. A função da pesquisa aqui apresentada é oferecer aos leitores outras visões que nos ajudem a perceber, respeitosamente, as angústias e inquietações que trazemos em nossas mochilas de professoras. Volto sobre a ideia espinoziana para reafirmar que dentro do respeito está a percepção da dignidade insubstituível do outro. Insubstituível significa que não há substitutos, não há motivos suficientes para esquecer da dignidade de professores e alunos nos ajustes que são feitos por um bem maior.

### Sobre a complexidade inerente aos conceitos-fragmentos

A normalização do precário é um sintoma desses ajustes nas políticas educativas, intimamente relacionadas com as políticas sociais. Tenho entendido que estamos faltando com o respeito a essa dignidade, quando ordenamos que a educação de qualidade aconteça sem diversos tipos de respaldo. Antes de oferecer nossa solidariedade para com a profissão docente, pedimos que possam seguir aprendendo e ensinando, exercendo seu compromisso com severas limitações. Haja vista o exemplo dos mestres hollywoodianos e dos professores agraciados com prêmios em concursos de visibilidade nacional, eles sempre conseguem encontrar uma forma de se conectar

com todos os casos difíceis e transformar suas vidas, entretanto, seria útil questionar os caminhos, táticas e apoios disponíveis no desenrolar de suas ações.

Vale lembrar que esses docentes, assim como todos os outros professores, sempre estão inseridos dentro de sistemas escolares que estão intimamente relacionados a condições econômicas, políticas e socioculturais mais amplas. Pensar na potencialidade edu(vo)cativa das imagens fílmicas (Dalla Valle e Ravenello, 2017) e dos relatos que merecem ser celebrados, nas páginas das revistas pedagógicas, seria apenas uma das vias possíveis para chegarmos a uma docência mais consciente de suas fortalezas e limitações.

As paralisias ontopedagógicas também têm relação com esse precário normalizado, as expectativas sobre a figura docente são tantas que, por vezes, nossa potência se vê diminuída entre nossos compromissos e os compromissos de outros. Em muitos casos, esses compromissos convergem, mas as regras que regem o cotidiano da escola e da formação de professores terminam por gerar essas paralisias que não contribuem para o movimento da pessoa, que é o professor.

Por tudo isso, a resiliência docente precisa ter um ponto de crítica e combatividade, para que seja possível escolher com cautela os compromissos que serão realmente nossos compromissos e poder seguir adiante sem render-se à culpabilidade (Hargreaves, 1996), vitimização ou heroísmo que são instrumentos da colonização das teorias, práticas e vozes magisteriais. Conforme tenho observado, não se trata de salvar a tudo e a todos, mas ao menos, salvaguardar a dignidade insubstituível naquilo que somos e fazemos com o intuito de seguir adiante, com a cabeça erguida e com fé em nossas potencialidades mesmos conscientes das limitações.

### **Minha mochila de professora/investigadora**

Conforme salientei em diversos momentos, quis aferrar-me a um plano de trabalho fixo, mas a maneira como a pesquisa foi acontecendo e abrindo espaços de diálogo com outros atores, trouxe complexidade e instabilidade aos primeiros esboços. Tentei lidar com isso da melhor maneira, pois entendi que a consciência dessa complexidade e, portanto, sua não exclusão, contribuiria na compreensão dos “papéis cruzados e os lugares sociais de todos os seres humanos, e as

múltiplas camadas de interpretações de si próprio, dos contextos e de atores sociais envolvidos na pesquisa rigorosa” (Dicks e Manson, 1998 parafraseados por Kincheloe, 2007.p.41).

Da consciência dessa complexidade deriva o esforço por colocar-me sempre em jogo no processo de investigação. Examinar meus propósitos, motivações e as maneiras que encontrava para conseguir colocá-los em prática, terminou por constituir uma premissa que levarei em minha nova mochila de professora/pesquisadora. A liberdade responsável com os movimentos da pesquisa e da vida que vem depois. Por isso, gostaria de incorporar tal esforço em minha teoria e prática daqui em diante. Desde logo, conforme também venho dizendo, sem esse processo, a tese não seria o que ela é e tampouco eu seria quem de momento sou.

Outro aprendizado que levo em minha mochila é esse olhar que tenta estar atento aos sujeitos que decidem colaborar porque via de regra, a pesquisa sempre cria representações que podem servir de “instrumento de combate” de outros, como disse o ilustríssimo escritor brasileiro Mario de Andrade (2003). Andrade alerta Fernando Sabino e me faz pensar no conhecimento que posso construir como professora/investigadora, refletindo que não posso e nem devo controlar a viagem dos conceitos que emergem dessa tese e dos próximos trabalhos que venha a publicar, mas posso reafirmar meu compromisso com uma investigação ética e que não simplifique as angústias, desejos e vidas dos sujeitos que colaboram conosco.

## O reencontro com as colaboradoras

Quando estava prestes a finalizar o trabalho fiz uma rápida viagem ao Brasil, a princípios do mês de fevereiro de 2018. Estive somente duas semanas, mas pude reencontrar as cinco professoras colaboradoras, porquanto o objetivo principal da viagem era vê-las. Em virtude da agenda pessoal das docentes e das coisas burocráticas que eu também precisei solucionar, fui encontrando cada uma delas em separado, para mostrar-lhes como havia descrito evidências em nossas conversas e suas vozes dentro do estudo.

Bárbara e Rosa, as duas professoras mais experientes, já haviam finalizado sua carreira no magistério público. Havia um par de anos que Bárbara estava retirada e Rosa recém encerrava o trabalho com sua última turma de alunos. Por isso, compaginar o encontro com elas foi mais

fácil. Em relação à investigação, não tivemos maiores problemas, ao contrário, a forma que escolhi para trabalhar com seus relatos pareceu-lhes respeitosa com a visão que sempre tiveram da educação. Do encontro com essas docentes sai satisfeita, pois ao menos, em parte, parecia que havia conseguido respeitar suas palavras de professoras.

Com Cristina, tive que lhe encontrar em meio a duas reuniões, uma com o pessoal do administrativo e outra com as professoras da escola, na qual então estava trabalhando. No ano letivo que se iniciava, a professora colaboradora havia voltado a ocupar um cargo de coordenação pedagógica. Sobre a representação e interpretação que pude fazer, através de suas contribuições no grupo, não ocorreram objeções. A única coisa que disse, que acrescentaria, seria uma visão mais atenta aos coordenadores pedagógicos, mas isso tomo como tarefa para um projeto posterior.

Com Clara, encontrei-me ao final de um dia de trabalho e tivemos a oportunidade de conversar enquanto caminhávamos descalças para “liberar as tensões” de um dia de trabalho estressante, como ela me explicou. Enquanto caminhávamos fui falando dos “resultados” da pesquisa com Clara e voltamos a olhar as imagens que evocam suas falas, em um pequeno tablet que levava comigo. Foi Clara quem me alertou sobre uma capa revista Nova Escola, publicada no mês de outubro de 2017, na qual a coragem de ser docente aparecia em destaque. A partir do seu alerta, empenhei-me em conseguir um exemplar da revista que colocava a coragem como centro dos relatos sobre a profissão de professor e redimensionei a última parte da tese.

No reencontro com Mônica tive uma alegria e um desgosto. A alegria pelo incentivo recebido para continuar o trabalho que estava fazendo e o desgosto pelo modo como a colaboradora tivera que finalizar um projeto, que desenvolvera junto à comunidade em que estava trabalhando. Em resumo, Mônica explicou as etapas de um projeto que havia vivenciado com as crianças, o qual era finalizado finalizava com uma petição aos organismos competentes. O projeto acabou mobilizando muitas pessoas que estavam ao redor da escola e distante dela, geograficamente, mas a resposta final dos organismos limitou-se a dizer que professora e alunos fizeram um trabalho “bonito e importante”, mas que não era possível atender à solicitação.

## Dos sentidos tecidos na tese doutoral

Por fim, creio que a tese aqui apresentada também é uma escritura que carrega meu compromisso com as pessoas nas escolas públicas do Brasil. Por isso, resgato uma passagem muito interessante de um congresso que participei na cidade de Porto (Portugal) em 2017. O congresso intitulado “O tempo dos professores” celebrava, entre outras coisas, os trinta anos da pesquisa de doutorado do educador Antonio Nóvoa. Como figura homenageada, Nóvoa foi convidado a realizar a conferência de encerramento, em dita conferência falou sobre seus projetos atuais relacionando-os com sua tese defendida na Universidade de Genebra <sup>145</sup>.

Uma de suas reflexões sobre o sentido das teses doutorais ressonou forte em meu interior, parecia que Antonio Nóvoa havia entendido o sentido que a tese havia tomado no meu caminho. Basicamente, o educador avisa que uma tese doutoral poderia versar sobre qualquer tema, mas que os temas mais significativos sempre teriam alguma relação com a trajetória do autor. Segundo o educador português uma tese é, em certo modo, um “acerto de contas” com alguma parte de nossas vidas.

Para mim, a fala de Nóvoa segue a mesma lógica afetiva do que disse Martín-Barbero ao evocar Gramsci no princípio deste trabalho: “Sólo investigamos de verdad lo que nos afecta”, y afectar viene de afecto” (1999, p.04). Por certo que, na vida de pesquisador que seguiremos, vamos tratar com temáticas que estão distantes das que tivemos a possibilidade de vivenciar ou que não nos afetam tanto, mas a tese doutoral para ser o primeiro passo de uma vida acadêmica, precisa considerar a complexidade do mundo que nos rodeia e do mundo que levamos dentro de nós.

Assim, a tese aqui finalizada é meu acerto de contas com a vida que até este momento vivi, dentro das escolas, acompanhada de professoras extremamente potentes que pouco aparecem nos discursos dominantes, pois não se encaixam no modelo ideal. Terminei expressando meu desejo de seguir acompanhando suas caminhadas magisteriais, aprendendo e ensinando com elas para, quem sabe, encontramos juntas um lugar distinto daquele que está sendo ofertado nos relatos da educação nacional.

---

<sup>145</sup> Disponível em <https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/apresentacao.html> Acesso em 27/09/18



## Referências bibliográficas

- Abicalil, C. A. (2008). Plano decenal de educação para todos: um cenário para muitos atores. *Em Aberto*, 13(59), 37-41.
- Abramowski, A. (2010). Maneras de querer. *Los afectos docentes en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). Introducción. En: Abramowski, A y Canevaro, S. (Org.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones UNGS. 09-26. Recuperado de <http://plyse.flacso.org.ar/documentos/afectos.pdf>
- Abril, G. (2007) *Análisis crítica de los textos visuales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Abril, G. (2009). ¿Se puede hacer semiótica y no morir de inmanentismo? *IC Revista Científica de Información Y Comunicación*, (6), 127-147. Recuperado de, <http://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/download/191/188>
- Abril, G. (2013) *Cultura visual, de la semiótica a la política*. Madrid: Editorial Plaza y Valdés S.L.
- Adams, T. E. y Jones, S.H. (2011). Telling stories: Reflexivity, queer theory, and autoethnography. *Cultural Studies. Critical Methodologies*, 11(2), 108-116.
- Adorno, T. (2005). *Dialéctica Negativa*. La jerga de la autenticidad. Madrid: Akal.
- Adrião, T.M., Garcia, T.O.G., Borghi, R., F., Bertagna, R. H., Paiva, G. B. y Ximenes, S.B. (2016). Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 37(134), 113-131. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>
- Adrião, T.M., Garcia, T.O.G., Borghi, R.F. y Arelaro, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799-818. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>
- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. En: Rangel, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*, 11-55. Campinas: Papirus.
- Almeida, C. dos S., y Tassoni, E. C. M. (2014). O coordenador pedagógico e a formação continuada no programa Ler e Escrever. *Linhas Críticas*, 20(43), 665–686.

- Almeida, H. S. (2016). Contextualização da política de meia-entrada no Brasil e análise do problema de maximização dos exibidores.
- Almeida, L. R. De, y Placco, V. M. N. D. S. (2009). O Papel Do Coordenador Pedagógico Enquanto Articulador Do Projeto Político-Pedagógico. *Revista Educação*, 7–11.
- Álvarez, F. (2008). Contexto social. En: Tealdi, J.C. Diccionario latinoamericano de bioética, 25-56. Bogotá: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001618/161848s.pdf>
- Anderson, Ben. (2006). Becoming and being hopeful: towards a theory of affect. *Environment and planning d: society and space*, 24(5), 733-752.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 373-395. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/254084663>
- Andrade. M. (2003). Carta de 22 de setembro de 1943. En: Sabino, F. y Andrade, M. (2003) *Cartas a um jovem escritor e suas respostas*. Rio de Janeiro: Record.
- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? En: *Conferencia de cierre del Congreso Educativo y Popular organizado por ADOSAC (Asociación de docente de Santa Cruz), Río Gallegos*. Recuperado de [http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/compromisodocente\\_v2.pdf](http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/compromisodocente_v2.pdf)
- Apple, M. (1989). Educação e Poder. Porto Alegre: Artmed.
- Apple, M. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, (64), 14-23.
- Aquino, J. G. (2013). Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. *Educação*, 36(2), 201-209. Recuperado de, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12941/9451>
- Arancibia, I.F. (2010). Pensar el entre, contribuciones para una crítica de la razón intersticial. *On line] Recuperado de* <http://congresos.um.es/filosofiajoven/filosofiajoven2010/paper/viewFile/7931/7631>
- Araújo, M. R. M. D., Oliveira, J. M. D., Jesus, M. S. D., Sá, N. R. D., Santos, P. A. C. D., y Lima, T. C. (2011). Transporte público coletivo: discutindo acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida. *Psicologia & Sociedade*. Disponible en <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7199>
- Arnheim, R. (2001). *El poder del centro: estudio sobre la composición en las artes visuales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Assmann, H. (2004). Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes.



- Atal, J., Ñopo, H., y Winder, N. (2009). New century, old disparities: gender and ethnic wage gaps in Latin America.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51 (1), 57-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3333/333328167005/>
- Back, Les (2007). *The art of listening*. London: Bloomsbury.
- Bal, M. (2009) Conceptos viajeros en las humanidades. Un guía de viaje. Múrcia: Cendeac.
- Ball, S. J., Bailey, P., Mena, P., Del Monte, P., Santori, D., Tseng, C. Y. y Olmedo, A. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, 46(32). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Barbosa, A. y Fernandes, M. J. D. S. (2013). O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Revista Comunicações*, 45-59.
- Barnett Pearce, W. B. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, 265-283.
- Batista, A. A. G., Silva, C. S. R. da, Castanheira, M. L., y Monteiro, S. M. (2008). Letramento: Questões sobre Avaliação fascículo 2. In S. de E. B. Ministério da Educação (Ed.), *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem* . (p.364). Brasília: SEB - Secretaria de Educação Básica. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192)
- Bauman, Z. (1997). Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beltrão, K. I.; Teixeira, M. P. (2005). Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. En: Soares, S.; Beltrão, K. I.; Barbosa, M. L. O.; Ferrão, M. E. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro, IPEA. p. 143-193.
- Benetti, M., y Hagen, S. (2010). Jornalismo e imagem de si: o discurso institucional das revistas semanais. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 7(1), 123-135. doi: <https://doi.org/10.5007/1984-6924.2010v7n1p123>

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*, Madrid: Amorrortu-Murguía
- Béria, J. U., Victora, C. G., Barros, F. C., Teixeira, A. B., y Lombardi, C. (1993). Epidemiology of consumption of medicines by children of an urban population in the southern of Brazil. *Revista de Saúde Pública*, 27(2), 95-104.
- Bertoldi, S., Bolletta, V. y Mingardi, M. (2008). Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las Ciencias Sociales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 19(37), 95-106
- Bezerra, G.F, y Araujo, D.A.C. (2012). Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. *Educação: Teoria e Prática*, 22(41), 166-184. Recuperado de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5081/4841>
- Bezerra, M. (2008). Bicho de nove cabeças: os cursos de graduação e a formação de arqueólogos no Brasil. *Revista de Arqueologia*, 21(2), 139-154.
- Birgin, A., y Dussel, I. (2000). Rol y trabajo docente. *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general*. Buenos Aires: Secretaria de Educación. Recuperado de <http://www.hospitalalvear.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/srytdweb.pdf>
- Bitonte, M. E. (2005). Las Formas de recepción de una teoría de la recepción. La teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón. *Contemporanea*, 3 (2), 29-51. Recuperado de, <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3466/2531>
- Bitonte, M. E. (2008). La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre configuraciones materiales. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 59-71.
- Bitonte, M. E. (2009). Tres aportes a la noción de operaciones. *Verón, Fisher, Goodman. Figurasiones*, nº6. [Ón line] Recuperado de, <http://www.revistafigurasiones.com.ar/numeroactual/recorrido.php?idr=45&idn=6&arch=1>
- Blackman, L., y Venn, C. (2010). Affect. *Body & Society*, 16(1), 7-28.
- Blase, J. J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.

- Bôas, L. V., Lombardi, M. R., y Sousa, C. (2012). Conceitos e perspectivas de estudantes brasileiros sobre a profissão de professor na ótica das relações de gênero. *Recherche et formation*, (69), 31-46.
- Bocchetti, A. y Bueno, B. O. (2012). Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 376-392.
- Böck, V. R., y Sarriera, J. C. (2006). O grupo operativo intervindo na Síndrome de Burnout. *Psicologia escolar e educacional*, 10(1), 31-39.
- Bogdan, R., y Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bohnsack, R. (2004). Group discussions and focus groups. En: Flick, U., Von Kardorff, E, y Steinke, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*, 214–221. London: Sage.
- Boito Jr, A. (2003). A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Crítica marxista*, 17, 10-36.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*, 83(84), 77-82.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una nueva mirada. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A., Cruz, M.F. y Molina Ruiz, E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Social Research* (Berlin), 6 (1). Recuperado de <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo
- Bourdieu, P. (2000): ‘Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social’ en *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Editorial Desclée.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, Academisation, Universitarisation, Partenariat: De la diversité des voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 29–48. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100004>
- Boydell, K. M., Volpe, T., y Pignatiello, A. (2010). A qualitative study of young people's perspectives on receiving psychiatric services via televideo. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 19(1), 5. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2809440/>
- Brasil (1996). Ley 9394 de 20 de diciembre de 1996. Establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña(LDBN). Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- Brasil (2008). Ley federal 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-normaatualizada-pl.pdf>
- Brasil (2012). Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC
- Brasil (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- Breen, Lauren J. (2007). The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy. *The Australian Community Psychologist*. 19 (1),163-174. Recuperado de [http://groups.psychology.org.au/Assets/Files/Breen\\_19\(1\).pdf](http://groups.psychology.org.au/Assets/Files/Breen_19(1).pdf)
- Brito, V. L.A de. (2013). O Plano Nacional de Educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. *Educação & Sociedade*, 34(125), 1251-1267. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/873/87330049012/>
- Brown, S. D., y Tucker, I. (2010). Affect, somatic management, and mental health service users. En: Gregg, M., y Seigworth, G. J. (Eds.). *The affect theory reader*, 229-249. Duke University Press.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

- Bueno Barbosa, R. (2013). Identidades do ser-professor e do ser-aluno-infantil em circulação na revista pátio educação infantil (2003 a 2009). (Tesina de máster). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Recuperado de <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Rosimari.pdf>
- Burr, V. (2003) An Introduction to Social Constructionism. London:Routledge.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós.
- Callejo J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Campanà, L.; Larraín, V.; Creus, A. (2007). Investigar en una red de relaciones: reflexiones sobre la representación de las voces de una investigación. EMIGRA Working Papers, 122. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp\\_a2007n122/emigrwp\\_a2007n122p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n122/emigrwp_a2007n122p1.pdf)
- Canales, M., y Peinado, A. (1994). Capítulo 11. Grupos de discusión. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 287-316.
- Candau, V.M. (1997). Magistério: construção cotidiana. *Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes*.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. Madrid: Narcea.
- Carbó, T., y Hodge, R. (2008). ¿Será que los análisis tienen esquinas? Un diálogo. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (46).233-260.
- Cardoso, M. E. (2010). Identidade (s) e identidade (s) docente (s). *Jornal de Políticas Educacionais*, 4(8), 35-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v4i8.21830>
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 403-410.
- Carr, W. y Kemmis, S (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
- Carrara, S. (2015). Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *Mana*, 21(2), 323-345. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n2/0104-9313-mana-21-02-00323.pdf>
- Carrasco, S. (2017). *Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Catani, D. (1996). A imprensa periodica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 10 (20), 115-130.
- Cattonar, B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF*. No 10. Mars 2001. Louvain-la-Neuve.
- Certeau, M. (2000). *La invención del cotidiano*. Artes del hacer. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- Chandler, D. (1998) *Semiótica para principiantes*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Charaudeau, P. (2001). Dize-me qual é teu *corpus*, eu te direi qual é a tua problemática. *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. (10), 01-23.
- Charlot, B. (2005). *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.
- Christov, L.H. (2012). Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. En: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, 37-40. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Citelli, A. (2006). O poeta e o equívoco. *Comunicação & Educação*, XI(3). 431-434- Recuperado de : diálogos, trânsitos e interditos. *Matrizes*, 2(1), 13-30. Recuperado de <http://www.periodicos.usp.br/comueduc/article/viewFile/37606/40320>
- Clough, P (2008). (De)Coding the Subject-in-Affect. *Subjectivity*, 23(1), 140-155. Doi: <http://dx.doi.org/10.1057/sub.2008.16>
- Clough, P. y Halley, J. (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. New York: Duke University Press Books.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Connell, R. W., Messerschmidt, J. W., y Fernandes, F. B. M. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos feministas*, 21(1), 241-282.
- Corrêa-Rosado, L. C. (2014). Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos. *Revista Memento*, 5(2), 01-18. Recuperado de [http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826/pdf\\_44](http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826/pdf_44)
- Costa, E.A. (2003) *No caminho, com Maiakóvski*. São Paulo: Geração Editorial
- Costa, M.V. y Silveira, M.H. (2006). A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. pp.19-68 in Costa, M.V.(2006). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ulbra

- Costa, S. (2006). *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Creus, Peñafiel y Moragas. (2016). “Sou professora porque sempre gostei de crianças”: infância e escola a partir da perspectiva dos professores iniciantes. En: Sancho Gil, J. M. y Hernández, F.H. (Org.). *Professores na incerteza. Aprender a docência no mundo atual*, 93-108. Porto Alegre: Penso.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. (Tesis doctoral). Queensland University of Technology, Brisbane. Recuperado de <https://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermagem Clinica*. 2011;21(3) pp. 163—167. Elsevier ed. España.
- Custer, D. (2014). Autoethnography as a Transformative Research Method. *The Qualitative Report*, 19(37), 1-13. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3>
- Cyrułnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En: J.M. Madariaga (Coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*, 31-51. España: Gedisa
- Dalla Valle, L. y Ravello, L. (2017). A potencialidade edu(vo)cativa do cinema e os desafios à lei 13.006/14 na escola. *Revista Digital do LAV*, 10 (2), 79-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3370/337052479006/>
- Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (12), 242-259.
- Davis, C. L. F., Nunes, M. M. R., Almeida, P. C. A. de, Silva, A. P. F. da, y Souza, J. C. de. (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 41(Set./Dez.), 826–849. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>
- Davis, C. L.F. (2012). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Coleção *Textos FCC*, Volume 34, 104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar. La Identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Debus, M. (1988). *The Handbook for Excellence in Focus Group Research*. Washington: Academy for Educational Development/Healthcom.
- Del Sarto, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. *Cuadernos de literatura*, 16(32), 41-68.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO*.
- DeLyser, D. (2001). "Do you really live here?" Thoughts on insider research. *Geographical Review*, 91(1-2), 441-453.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N.K. (2001). *Interpretive Interactionism*. Second Edition. London: Sage.
- Denzin, N.K. (2009) *Interpretive Interactionism: A Postmodern Approach to Everyday Life* In: Jacobsen, M.H. (ed.) *Encountering the Everyday*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 397-421
- Denzin, N.K. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu. *Astrolabio*, 0(11). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/6310/7398>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2006) O planejamento da pesquisa qualitativa. *Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S.(Coord.) *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol.1, 43-102. Barcelona: Gedisa.
- Devita Vives, S.C.(2016). *Concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias* (Tesis de Máster no publicada). Pontífica Universidad Católica do Chile, Santiago. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15657>



- Diniz-Pereira, J.E. (2010). Formação continuada de professores. En: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C. y Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.
- Dittus, R. (2006). Discurso social, hegemonía e imaginarios sociales: marco conceptual para un método sociosemiótico. *Légete: estudios de comunicación y sociedad*, (6), 41-61.
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. (Tesis doctoral), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Duarte de Souza, S. (2014). “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. *Estudos de religião*, 28(2), 188-204.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*, 7(21), 519-545.
- Dutra, C.G.F.de S. (2010). Vida e literatura nas cartas de Sabino, Mário e Clarice. (Tesina de máster). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1843/ECAP-86XJP2>
- Dwyer, S. C., y Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54-63.
- Eco, U. (2000). Tratado de semiótica general. Barcelona: Lumen.
- Ellis, C. (2016). Carrying the torch for Autoethnography. En: Jones, S.H. , Adams,T.E., y Ellis,C. (Ed). *Handbook of Autoethnography*,09-12 New York: Routledge.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 0(14),249 -273. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Elvira, J. A.M, y Cabrera, J.H. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Ens, R. T., Eyng, A. M., Gisi, M. L., y Ribas, M. S. (2014). Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 501-523.
- Escobar J, y Bonilla-Jiménez, FI. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9(1),51-67. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/957>
- Esteban, M.P.S. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, (18) 1,223-242.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Barcelona: Paidós

- Esteve, J.M. (1999). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48.
- Evans, B. y Reid, J. (2014). *Resilient Life. The Art of Living Dangerously*. Cambridge: Polity.
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico. Las concepciones del signo a lo largo de su historia*. Barcelona: Gedisa.
- Fernandes, M. D. E., y Rodriguez, M. V. (2011). O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(41), 88-101.
- Fernandes, M. J. da S. (2012). O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação E Pesquisa*, 38(4), 799–814. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400002>
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Ferraz Bueno, S. (2007). Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 300-307. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a10v1235>
- Ferreira Zanvettor, K. (2012). *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo* (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo, São Paulo
- Ferreira, G.M. (2009). Prefácio. En: Dalmonte, E.F. *Pensar o discurso no webjornalismo: temporalidade, paratexto e comunidades de experiência*, 11-13. Salvador: EDUFBA
- Figlerowicz, M. (2012). Affect theory dossier: An introduction. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 20(2), 3-18.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/848/84816931003/>

- Flores, M.A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38 (1), 138-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/848/84838252014/>
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Madrid: *La Piqueta*.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Franco, M. L. P. B., y Novaes, G. T. F. (2001). Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de pesquisa*, (112), 167-183.
- Frank, A., y Wilson, E. A. (2012). I Like-Minded. *Critical Inquiry*, 38(4), 870-877. Doi: <https://doi.org/10.1086/667428>
- Freire, P. (1983). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de (2016). A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, 29(96), 127-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>
- Freitas, L.C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: A consolidação do neotecnismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 379-404.
- Frigotto, G. y Ciavatta, M. (2003). Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 93-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720005>
- Fundação Victor Civita. (2011). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita. Recuperado de [http://www.cefaprociaba.com.br/up/Pesquisa\\_FVC.pdf](http://www.cefaprociaba.com.br/up/Pesquisa_FVC.pdf)
- Fusari, J.C. (2008). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. En: Bruno, E.B.G., Almeida, L. R. de. Christov, L.H. da S. (Ed.), *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. (9ª Ed). São Paulo, Brasil: Loyola.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2), 13-24.

- Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(2), 14-23.
- Gallego, J.J. (2012). Ética y principio de incertidumbre en la investigación: algunas consideraciones sobre la subjetividad en el oficio de investigador. *Revista Borromeo*.(3), 275-289. Recuperado de <http://borromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/PpioincertidumbreGGallego.pdf>
- García, Carlos Marcelo. (1997). ¿Quién Forma al Formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidad de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249-278.
- García, Carlos Marcelo. (2008). *El profesorado principiante* Barcelona: Octaedro.
- García, Carlos Marcelo. (2009) A identidade docente: constante e desafios. *Formação Docente*, (01), 109-131. Recuperado de, <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20091001195427.pdf>
- Garcia, M.A. y Anadon, S.B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 63-85.
- Garcia, M.M.A, Hypólito, A.M. y Vieira, J.S. (2005) As identidades docentes como fabricação de docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56. Recuperado de, [www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf)
- García-Huidobro, R. (2016). Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes. (Tesis Doctoral). Universidade de Barcelona, Barcelona.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., y Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Gatti, B. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, 13(37),57-70.
- Gatti, B. y Barretto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>
- Gatti, B., et al. (2009). A atratividade da carreira docente no Brasil [The attractiveness of the teaching profession in Brazil]. Sao Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Gee, J. Paul. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K.J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, M. y Gergen, K.J. (2003). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Gherardi, S. (2017). One turn... and now another one: Do the turn to practice and the turn to affect have something in common?. *Management Learning*, 48(3), 345-358.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, (10)11, 199-214. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goig RL. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic Editorial.
- Gonçalves, A.C.O.L. y Oliveira, R.T.P., (2016). Avaliação Docente em Questão: tendências e estratégias. *Id On line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 31(10), 305-317. Recuperado de <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/670>
- González, C. V. (2010). *Semiótica y teoría de la comunicación. Tomo I*. Monterrey: México. Recuperado de, [http://www.razonypalabra.org.mx/publicaciones/Carlos\\_Vidales/Carlos%20Vidales.%20Semiotica%20y%20teoria%20de%20la%20comunicacion.%20Tomo%20I.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/publicaciones/Carlos_Vidales/Carlos%20Vidales.%20Semiotica%20y%20teoria%20de%20la%20comunicacion.%20Tomo%20I.pdf)
- González, C.V. (2011). *Semiótica y teoría de la comunicación. Tomo II*. Monterrey: México. Recuperado de, [http://www.razonypalabra.org.mx/publicaciones/Carlos\\_Vidales/Carlos%20Vidales.%20Semiotica%20y%20teoria%20de%20la%20comunicacion.%20Tomo%20II.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/publicaciones/Carlos_Vidales/Carlos%20Vidales.%20Semiotica%20y%20teoria%20de%20la%20comunicacion.%20Tomo%20II.pdf)
- Gracia, D. (2007). "Vocación docente". En *Manual Jurídico y Económico Escorialense*, vol. XL, 807-815.
- Gregg, M., y Seigworth, G. J. (Eds.). (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.
- Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. *Melillo A, Suárez EN. Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Argentina: Paidós, 19-30.*
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Hermosillo: El colegio de sonora.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Hermosillo: El colegio de sonora.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión* (Vol. 41). Madrid: CIS.
- Hall, S. (2003): “¿Quién necesita ‘identidad’?”. En: Hall, S. y Paul du Gay. Cuestiones de identidad cultural, 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halliday, M. A.K. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hanna Mate, C.H. (2012). Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? En: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, 19-23. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad-Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080. Recuperado de <https://ww2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>
- Harrison, C. (2003). Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make Meaning. *Technical Communication*. 50(1), 46-60.
- Hemmings, Clare (2005). Invoking affect. Cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, 19(5),521-547. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380500365473>
- Hernández, F. (1998). A Importância de Saber como os Docentes Aprendem. *Revista Pátio*, nº4, 9-13.
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. Conferencia. *Congreso Ibérico de Arte-Educación*. Porto,Portugal. Recuperado de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30 (2), 9-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3172/317227042017/>
- Hernández, F. (2006). Los Estudios de Cultura Visual La construcción permanente de un campo no disciplinar. *La puerta*, (2), 89-99. Recuperado de, [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20035/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20035/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Artmed.

- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12 (2), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL1.pdf>
- Hernández, F. (2010) Aprender a ser en la escuela primaria. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2006). A formação a partir da experiência vivida. *Pátio Revista Pedagógica*, (40), 8-11. Recuperado de <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6710/a-formacao-a-partir-da-experiencia-vivida.aspx>
- Hodge, B. y Coronado, G. (2003). Semiótica y poder en un mundo caótico. *Versión*, 17-47.
- Hodge, B. y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. New York: Cornell University Press.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Howley, A., Spatig, L. y Howley, C. (2004). *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. En: Kincheloe, J.L., Steinberg, Sh.R. y Villaverde, L.E. (Comps.). *Repensar la inteligencia*, 41-59. Madrid: Morata.
- Hsieh, L. (2008). Interpellated by affect: The move to the political in Brian Massumi's Parables for the Virtual and Eve Sedgwick's Touching Feeling. *Subjectivity*, 23(1), 219-235.
- Hughes, S. A., y Pennington, J. L. (2017). *Autoethnography: Process, product, and possibility for critical social research*. London: Sage.
- Humphreys, M. (2005). Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative inquiry*, 11(6), pp.840-860.
- Hypolito, A. M., Vieira, J. S. y Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, 9(2), 100-112.
- Hypolito, A. M., y Grishcke, P. E. (2013). Trabalho imaterial e trabalho docente. *Educação (UFES)*, 38(3), 507-522.
- Hypólito, A.M., Garcia, M.M.A, y Vieira, J.S. (2005) As identidades docentes como fabricação de docência. *Educação e Pesquisa*, 31 (1), 45-56. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1>
- Ibáñez, J. (1979). Mas allá de la Sociología. *EL Grupo de Discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (2001) *Muníciones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Íñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. *XII Encontro Nacional da ABRAPSO*. Recuperado de, [http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=135&Itemid=46](http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46)
- Jara, R.F. y Dagach, P.I. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Jay, M. (1993). *Downcast eyes: The denigration of vision in twentieth-century French thought*. London: University of California Press.
- Jelin, E. (2004). Fechas en la memoria social. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (18), 141-151. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/2241>
- Jewitt, C., y Oyama, R. (2001). "Visual meaning: A social semiotic approach." En: Van Leeuwen y Jewitt. *Handbook of visual analysis*, 134-156. London: Sage.
- Jinkings, I., Doria, K., y Cleto, M. (2016). Por que gritamos golpe. *Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- Johnson, C. (2012). Bricoleur and Bricolage: From Metaphor to Universal Concept. *Paragraph*, 35:3, 355-372. Doi: <https://doi.org/10.3366/para.2012.0064>
- Joly, M. (1993). Introducción al análisis de la imagen. *Buenos Aires*: Ediciones de la flor.
- Jurgenson, J.L.A.G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Ciudad de México: Paidós.
- Kaltenbacher, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 7(1), 31-57. Recuperado de <http://raled.comunidadead.org/index.php/raled/article/view/136/138>
- Kincheloe, J. L. y Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Kincheloe, J.L. (2007). O poder da bricolagem: ampliando os métodos da pesquisa. En: Kincheloe, J. L. y Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem*. 15-37. Porto Alegre: Artmed.
- Kincheloe, J.L. (2007). Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. En: Kincheloe, J. L. y Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem*, 101-121. Porto Alegre: Artmed.
- Kind, L. (2008). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais/Notes for the work with focus group technique. *Psicologia em revista*, 10(15), 124-138. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202>



- Kitzinger J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, (311), 299-302. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, 27(96), 797-818. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images*. The grammar of visual design. London: Routledge.
- Krueger, R.A. (1991), El grupo de discusión. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Labanyi, J. (2016, 15 marzo). “Pensar los afectos”. (Conferencia [grabación audiovisual]). Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB). Recuperado de <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/pensar-los-afectos/223394>
- Lagôa, A. (1998). A representação da professora na revista Nova Escola. (Tesina de máster). Faculdade Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2012) Metéforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra.
- Landowski, E. (2012). ¿Habría que rehacer la semiótica?. *Contratexto*, (020), 127-155.
- Lang, V. (2006). La Construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos. En: Tenti Fanfini, E. (Ed.) *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, 107-132. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lara, A. (2015). Teorías afectivas vintage: Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead. *Cinta de moebio*, (52), 17-36. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000100002>
- Lara, A., y Domínguez, G. E. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693/380187>
- Larráin Pffingsthorn, V. y Vidiella Pagès, J. (2016). A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade. Em Sancho Gil, J. y Hernández, F. Professores na incerteza. Aprender a docência no mundo atual, 133-154. Penso: Porto Alegre.
- Larrosa, J.B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, (19), 20-28.
- Larrosa, J.B. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Propuesta educativa*, 12(26), 34-40.

- Larsen, M. A. (2010). Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 25(2), pp.207-231.
- Latour, B. (2001). C1 ¿Qué protocolo requieren los nuevos experimentos colectivos? *Boletín CF+ S*, 32(33), 71-81. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/boletinufs/article/view/2334/2416>
- Latour, B. (2012a). *Reagregando o social: uma introdução a teoria do Ator-rede*. Salvador: Edufba-Edusc.
- Latour, B. (2012b). *Cogitamus: seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 117-130.
- Leite, M. C. L., Hypolito, Á. M., y Loguercio, R. (2010). Imagens, docência e identidade. *Cadernos de Educação*, (36), 319-335. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1612/1495>
- Leiter, M.P. y Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Journal of health and Human Services administration*, 21(4), 472-489.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lessard, C. (1986). The teaching profession: multiplicity of professional identities and common culture. *Repères - Essais en Éducation*, 8: 135–190.
- Lessard, C. y Tardif, M. (2005). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Leys, R. (2011). The turn to affect: A critique. *Critical Inquiry*, 37(3), 434-472.
- Liang, X. (2003). Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones. *Preal*.
- Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Linhares, C. F. (1997). O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. En: Silva Jr. C.A. y Rangel, M. (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*, 59-90. Campinas: Papirus.
- Londoño Zapata, O. I. (2011). *Horizontes discursivos miradas a los estudios del discurso*. Ibagué: Universidad de Ibagué.

- Lopes de Freitas, H.C. (2015). PNE y formación de profesores: Contradicciones y desafíos. *Revista Retratos de la Escuela*,8(15),427-466.
- López. A. M. (2016). Compromisso e reconhecimento social dos professores: alguns paradoxos de uma profissão na encruzilhada. En: Sancho Gil, J. M. y Hernández, F.H. (Org.). *Professores na incerteza. Aprender a docência no mundo atual*.109-131. Porto Alegre: Artmed.
- Lorey, I. (2016) *Estado de inseguridad*. Gobernar la precariedad. Madrid: Traficantes de sueños.
- Loureiro, B. R. D. C. (2011). Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista.
- Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, 38(139). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/873/87351644014/>
- Macón, C. (2013). Sentimus ergo sumus: el surgimiento del " giro afectivo " y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, 2(6), 1-32.
- Macón, C. (2016). Los destellos de la pérdida: víctimas resilientes. *Mora* (Buenos Aires), 22(1), 113-134. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2016000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2016000100003)
- Mae Barbosa, A. M. T. B. (Ed.). (2006). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Magariños de Morentín, J. (2004) *Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales*. Argentina: El Cid.
- Manigat, M. P. (2017). Biografía y marxismo: alcance del método progresivo-regresivo de Sartre. *Revista mexicana de sociología*, 79(4), 811-836. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n4/0188-2503-rms-79-04-00811.pdf>
- Marcelino, M. Q. D. S., Catão, M. D. F. F. M., y Lima, C. M. P. D. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(3), 544-557.
- Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones: *comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: *Gustavo Gili*. 1º edición.
- Martín-Barbero, J. (1999): Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (19)0. Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999fjl/64jmb.htm>

- Martín-Barbero, J. (2002) *Oficio de Cartografo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464>
- Martínez, S., y Gutiérrez, L. (2013). La elección de ser docente. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 22-25.
- Martins, M.G.L.F. (2014). *Currículo, Subjetividade e Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais. Intérpretes da educação artística em Portugal*. (Tesis doctoral). Universidade de Barcelona, Barcelona.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109. Doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movements, Affect, Sensation*. Duke University Press, Durham NC
- May, T. y Perry, B. (2011) *Social Research and Reflexivity: Content, consequence and context*. London: Sage.
- May, T. y Perry, B. (2014). Reflexivity and the practice of qualitative research. En: Flich.U.(Ed). *The Sage handbook of qualitative data analysis*, 109-122. London:Sage
- May, T. y Perry, B. (2017). *Reflexivity: The Essential Guide*. London:Sage
- MEC (2009). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de periódicos para o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Recuperado de [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca\\_escola/edital\\_pnbe\\_periodicos\\_2009.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/biblioteca_escola/edital_pnbe_periodicos_2009.pdf)
- MEC (2014). Estudo sobre a lei do piso salarial. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192)
- Medeiros, L. y Rosa, S. (1987) *Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Melot, M. (2010) *Breve história da imagem*. Madrid: Siruela
- Mendes, C.C.T. (2008). *HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?* (Tesina de máster). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Mengs, A. (2004). *Stalker, de Andrei Tarkovski: la metáfora del camino*. Madrid: Ediciones Rialp.

- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M. Y., Kee, Y., Ntseane, G., y Muhamad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416.
- Michaelis, M. D. D. L. P. (1998). São Paulo: Melhoramentos.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”—Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163&gt>
- Mills, C. W. (1959). The social imagination. *New York: Oxford University Pres.*
- Mirzoeff, N. (1998). The visual cultural reader. Londres: Routledge.
- Mitchell, W.J.T. (2005) No existen medios visuales. En: J.L. Brea(ed). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, 17-25. Madrid: Akal.
- Miziara, L. A. S., Ribeiro, R., y Bezerra, G. F. (2014). O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(241), 609–635. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>
- Monteiro, E., y Amado, C. (2012). Introdução. Em: Salto para o futuro (Ed.), *Coordenação pedagógica em foco*, 4–6). TV Escola. Recuperado de [http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/estagio\\_supervisionado\\_III/material\\_apoio/a\\_postila-coordenacao\\_pedagogica\\_em\\_foco.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/estagio_supervisionado_III/material_apoio/a_postila-coordenacao_pedagogica_em_foco.pdf)
- Moraña, M. (2012). Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas. En: Moraña, M. y Sánchez Prado (eds.). *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América latina*, 313-337. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Morawski, J. (1997). The science behind feminist research methods. *Journal of Social Issues*, 53 (4). 667-682.
- Morgan, D. L. (1997). *The focus group guidebook* (Vol. 1). Thousand Oaks: Sage.
- Mruck y Maey (2008) Mruck K, Maey G. Grounded Theory and Reflexivity. En: Bryant A, Charmaz K, editors. *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE; 2008. p. 515—38.
- Naiff, L. A. M., Sá, C. P. D., y Naiff, D. G. M. (2008). Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. *Paidéia*, 18(39), 125-138.
- Nascimento, M. L. (2012). Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da Educação Infantil. *Revista Exitus*, 2(1), 117-139.
- Neira, M.G., y Lippi, B.G. (2012). Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, 37 (2), 607-625. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227324015>

- Neves, E. R. C., y Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: teoria e pesquisa*.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- Nogueira, F. H. G. (2007). A imprensa pedagógica educacional e as fontes de pesquisa para a história da educação. *Sinergia*, 8(1), 60-65. Recuperado de, [http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia\\_2007\\_n1/pdf\\_s/segmentos/artigo\\_08\\_v8\\_n1.pdf](http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2007_n1/pdf_s/segmentos/artigo_08_v8_n1.pdf)
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. En: Nóvoa, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*, 13-33. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. 2ªEd. Lisboa: Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos às pobreza das práticas. *Educación y Pesquisa*, 25 (1), 11-20. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2001) As palavras das imagens - Retratos de professores séculos XIX XX Atlântida - Revista de Cultura vol. XLVI, 101-122.
- Nóvoa, A. (2009): Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350,203-218.
- Nunes, M. F. R., Corsino, P., y Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil*. Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana.
- Oliveira Bueno, B. (2014). Prefácio. En: Rebello de Souza, D.T. y Sarti, F.M. (Ed.). *Mercado de formação docente. Constituição, funcionamento e dispositivos*,07-12. Belo Horizonte, Brasil: Fino Traço.
- Oliveira, D.A., Augusto, M.H.G., Gomes, H.S.O. y Honório, L.C. (2014). Informe Brasil. En: Birgin, A.(coord.). *Estudios sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente en el Mercosur*,113-174. Buenos Aires: Teseo Editorial.
- Oliveira, S. M. L. (2008). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. *Em Aberto*, 18(73), 88-97.
- Onwuegbuzie, A. J., y Collins, K. M. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research . *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/9>

- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación. *Paradigmas*, 3 (1), 127-157.
- OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21.
- Paiva y Berenblum (2009). Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições, Campinas*. 20 (58), 173-188.
- Paula, A. C. R. R., y Naves, M. L. (2010). O estresse e o bem-estar docente. *Boletim Técnico do Senac*, 36(1), 61-71.
- Pearce, W. B. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. FRIED S., Dora (comp.). *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 265-283.
- Pereira, A.M. (2017). A surdez e a educação de surdos/as em revistas pedagógicas brasileiras nos anos de 1995 a 2015. (Tesina de máster). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Pérez Gómez, Á. I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, (284), 199-221.
- Pérez Rubio, A. M (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de educación*, (307), pp.219-239.
- Perin Vicentini, P. (2012). Celebração e visibilidade: O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). *Revista Brasileira de História da Educação*, 2[8], 9-41. Recuperado de <http://teste.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/197/205>
- Peroni, V.V. y Caetano, R.C. (2015) O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, (9)17,37-352, Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>
- Pink, S. y Hogan, S. (2012). Visualising Interior Worlds: Interdisciplinary Routes to Knowing. En: Pink,S. (Org). *Advances in Visual Methodology*. 233-247. London: Sage.
- Pinto, J. M. R. (2012). Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, 3(4), 51-67.
- Placco, V. M. N. y Souza, V. L. T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo, Brasil: Loyola.

- Placco, V. M. N. y Souza, V. L. T. (2008). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? En: Placco, V. M. N.S.D. y Almeida, L.R. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. y Souza, V. L. T. (2010) “Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico”. En: Almeida, L. R. y Placco, V. M. N. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N., Almeida, L. R.D. y Souza, V. L. T. (2011). O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores : intenções, tensões e contradições. En: Fundação Victor Civita. *Estudos & Pesquisas Educacionais & Fundação Carlos Chagas*, 227–288. São Paulo: FVC.
- Placco, V. M. N., Souza, V. L. T. y Almeida, L. R. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754–771. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>
- Popkewitz, T. S. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, (285), 125-149.
- Pourtois, J.P. (2014). Los recursos de la resiliencia. En J.M. Madariaga (Coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 69-110) España: Gedisa.
- Pury, C. L. S. (2009). Courage (S. J. Lopez, Ed.). In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (pp. 375-382). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Ramos, M. E. T. (2009). *O ensino de História na revista Nova Escola (1986-2002): Cultura Midiática, Currículo e Ação Docente*. (Tesis doctoral). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado de, [http://www.ppe.ufpr.br/teses/D09\\_ramos.pdf](http://www.ppe.ufpr.br/teses/D09_ramos.pdf)
- Rancière, Jacques. (2007). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R., y Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 80-98.
- Rebello de Souza, D. T. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação – Pesquisa*, 32(3), 477–492. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>
- Rebello de Souza, D.T. (2014). Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematizando o argumento da incompetência. En: Rebello de Souza, D.T. y Sarti, F.M. (Ed.). *Mercado de formação docente. Constituição, funcionamento e dispositivos*, 71-94. Belo Horizonte, Brasil: Fino Traço.
- Rebello de Souza, D.T. (2001). *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service Elementary teacher education*. (Tesis doctoral). Universidad de Londres, Londres.



- Rebello de Souza, D.T. y Sarti, F.M. (2014). *Mercado de formação docente. Constituição, funcionamento e dispositivos*, 71-94. Belo Horizonte, Brasil: Fino Traço.
- Redin, E. (2015). Silencio. En: Streck, D.R., Redin, E. y Zitkoski, J.J. *Diccionario Paulo Freire*, 465-468. Lima: Ceaal.
- Reed-Danahay, D. E. (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*. Oxford: Berg.
- Reis, G. R. F., de Campos, M. S. N. y Flores, R. L. B. (2016). Currículo em tempos de Escola sem Partido: Hegemonia disfarçada de neutralidade. *Revista Espaço do Currículo*, 9(2). DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v9i2.29995>
- Reis, T. y Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38 (138), 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/873/87350459002/>
- Rêses, E. S. (2012). Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. *Revista SER Social*, 14(31), 419-452.
- Revah, D. y Toledo, M.R.A. (2011). O regime militar na (des)memória da editora Abril: a revista Escola e a difusão da lei 5.692/71. pp.137-161. *Revista História da Educação*. V.15 nº33 jan-abr.2011 Disponible en: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/20108>
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. En: M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, y R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, 69-77. London: The Falmer Press.
- Ripa, R. (2010). Nova Escola- "A revista de quem educa": a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. (Tesis doctoral). *Programa de pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos*.
- Rivas Flores, J. I. (2016). El compromiso social de los docentes. Otro relato de escuela. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(3).
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación Cipepec.
- Rivas, F. (1988). Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, (286), 221-241.
- Robalino, M. (2005). ¿ Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 1(1), 7-23.

- Rogers, M. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17(48), 1-17. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss48/3>
- Romero, M.M. (2017). Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.
- Sabourin, E. (2011). Teoria da reciprocidade e sócio-antropologia do desenvolvimento. *Sociologias*, 13(27), 24-51.
- Sachs, J. (2001) Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, v. 16, n. 2, p. 148-161.
- Sacristán, J.G. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Sacristán, J.G. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*. (30), 79-88.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, (5), 99-120. Recuperado de [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_62/nr\\_669/a\\_9022/9022.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_62/nr_669/a_9022/9022.pdf)
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de educación*, 348, 465-488. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/47068>
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2004). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre. *Movimento*, 10(1), 9-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115317718002.pdf>
- Sancho, J. M., Correa Gorospe, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sancho, J., Hernández, F., Larraín, V. y Montané, A. (2012). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C. (Coords.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. 153-160 . Barcelona: Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D), Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Santos, B. S., Stobäus, C. D. y Mosquera, J. J. (2007). Processos motivacionais em contextos educativos. *Educação*, 30(4), 297-306.

- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, vol. 6 nº3: 581-602 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>
- Sarti, F.M. (2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e pesquisa*, 38(2),323-338. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>
- Sartre, J. P. (1963). *Problemas de método*. Bogotá: Estrategia Ediciones.
- Saul, A.M. y Saul, A. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, (61), 19-35.
- Saussure, F. (1986). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Lousada. [1945].
- Saviani, D. (2002). Percorrendo caminhos na educação. *Educação & Sociedade*, 23 (81), 273-290. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13941.pdf>
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, 1231-1255.
- Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, 9(1), 07-19.
- Scheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 981-1000.
- Schepens, A., Aelterman, A., y Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, 26, 21-31.
- Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schurr, C. (2013): *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding*. (Book review) Margaret Wetherell. *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding* . Sage, London (2012). En: *Emotion, Space and Society*.
- Sedgwick, E.K. (1993). Queer performativity: Henry James's *The art of the novel*. *GLQ*, 1, 1-16.

- Sedgwick, E.K. y Frank, A. (1995). Shame in the cybernetic fold: Reading Silvan Tomkins. *Critical Inquiry*, 21(2), 496-522.
- Sedgwick, E.K. y Frank, A. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke Univ Press.
- Senado Federal. (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>
- Shannon, C. E. (2001). A mathematical theory of communication. *ACM SIGMOBILE mobile computing and communications review*, 5(1), 3-55.
- Shiroma, E. O., & Schneider, M. C. (2011). Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, 6(1), 31-44. Recuperado de <http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/1904>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), p. 1-23.
- Silva Andrade, I. F. da. (2012). Representações do docente no Concurso Professor Nota 10 da Fundação Victor Civita. (Tesina de máster). Universidade Federal do Acre, Rio Branco.
- Silveira, F. R. D. (2006). Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004. (Tesina de máster). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114- 136. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Smith-Shank, D.L. (1995) Semiotic Pedagogy and Art Education. Recuperado de, [http://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA\\_06/AEA\\_06a.html](http://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA_06/AEA_06a.html)
- Smith-Shank, D.L. (2007) Intersections of Semiotics and Visual Pedagogy. Recuperado de, <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/debora.pdf>
- Soares Almeida, H. (2016). Contextualização da política de meia-entrada no Brasil e análise do problema de maximização dos exibidores. (Tesina - Bacharelado em Ciências Econômicas)- Universidade de Brasília, Brasília.
- Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Editorial CLACSO, 31-84. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

- Souza de Freitas, A.L. (2015). Curiosidad Epistemológica. En: Streck,D.R., Redin,E. y Zitkoski,J.J. *Diccionario Paulo Freire*, 137-138- Lima: Ceaal.
- Spinoza, B. (2009). Ética. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spivak, G.C (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-65252003000100010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010)
- Spósito, L. S., Gimenes, R. M. T., & Cortez, L. E. R. (2014). Saúde e absenteísmo docente: uma breve revisão de literatura. *Revista Eletronica Gestão & Saúde*, 5(3), 2096-2114.
- Stenner, Paul (2011). *Reflections on the so called «affective turn»*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología Social. Puebla, México.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela. Barcelona, Espanha: Octaedro.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tardif, M. (2013): El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: Poggi , M.I (Coord.), Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional, 19-44. Buenos Aires: Unesco
- Tavares, P. A., de Sousa Camelo, R. y Reis Kasmirski, P. (2009). “A falta faz falta? um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar.” En: ANPEC: Área 11- Economia Social e Demografia, EL 128(J88).
- Taylor, D. M., Bougie, E. y Caouette, J. (2003). Applying positioning principles to a theory of collective identity. The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts, 197-215.
- Telles, M. y Conter, M. B. (2015). Por uma abordagem epistemológica dos afectos na semiose. In *XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Anais. UFRJ: Rio de Janeiro*.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>
- Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 51 (1), 1-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3333/333328167002/>

- Thornton, R. (2002). El encanto de los grupos de discusión. *Quito: Quipus, CIESPAL*.
- Thrift, N. (2004). Intensities of feeling: towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 86(1), 57-78.
- Thrift, Nigel (2008). Non-representational theory: space, politics, affect. London & New York: Routledge.
- Tilley-Lubbs, G. (2014). Critical Autoethnography and the Vulnerable Self as Researcher. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(3), 268-285. Doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.14>
- Todos pela Educação (2012). De olho nas metas. Recuperado de <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012/>
- Todos pela Educação. (2016). *Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. Abrucio, F.L.(Ed.). São Paulo, Brasil: Moderna <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Triches da Silva, G. (2013). Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 18(2), 55-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.18316/1278>
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar: educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París: UNESCO-
- UNESCO. (2001). La Unesco y la educación. Toda persona tiene derecho a educación. París: Unesco.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733003.pdf>
- Vaillant, D. y García, Carlos Marcelo. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Madrid: Narcea Ediciones.
- Vaillant, D. y García, Carlos Marcelo. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga, España: Aljibe.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión. *Santiago de Chile: PREAL*.
- Vaillant. D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En: Riau, M.T.C., Borrasca, B.J. y Francesch, J.D. Tendencias de la formación permanente del profesorado,9-24. Universidad de Barcelona,ICE.

- Valente, I. y Romano, R. (2002). PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. *Educação & Sociedade*, 23(80), 96-107.
- Van Leeuwen, T. (2005) *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.
- Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós: Barcelona.
- Vannini, P. (2009) Social Semiotics: Constructing Stuff in Everyday Life. In: Jacobsen, M.H. (ed.) *Encountering the Everyday*. New York: Palgrave Macmillan, p. 353-375.
- Vanistendael, S. (2014). Resiliencia; el reto del cambio de mirada. En: J.M. Madariaga (Coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*, 53-67. España: Gedisa.
- Vannini, P. (2007). Social semiotics and fieldwork: Method and analytics. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 113-140.
- Vargas, C. J. (2016). El coraje como virtud fundamental del sujeto político. *Polisemia: revista del Centro de Pensamiento Humano y Social*, (21), pp.79-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6087980.pdf>
- Venas, R.F. (2013). *Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*. (Tesis doctoral). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. Profesorado. *Revista de currículum y formación de Profesorado*, 12(1), 1-14.
- Verón, E. (1985). Semiosis de lo Ideológico y el Poder, de la Revista "Contratexto". *Universidad de Lima*, (1)1. 11-30. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/1886>
- Verón, E. (2004a). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2004b). *Fragmentos de um tecido*. São Leopoldo: Unisinos.
- Verón, E. (2013). *La semiosis social, 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vilaronga, C. A. R., y Sarti, F. M. (2012). A Universidade e o Desafio de Escrever para Professores. *Educação & Realidade*, 37(3), 969-989. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127354>
- Watanabe Minto, L. (2006). Plano Nacional de Educação. En: HISTEDBR. *Navegando na história da educação brasileira*. Campinas: Unicamp, CDROM. Recuperado de <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario.html>

- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Sage Publications.
- Wetherell, M. (2013). Affect and discourse e what's the problem? from affect as excess to Affective/Discursive practice. *Subjectivity* 6 (4), 349-368.
- Wetherell, M. (2014). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society*, 21(2), 139-166.
- Wetherell, M., McCreanor, T., McConville, A., Barnes, H. M., y le Grice, J. (2015). Settling space and covering the nation: Some conceptual considerations in analysing affect and discourse. *Emotion, Space and Society*, 16, 56-64.
- Worline, M. C. (2004). *Dancing the cliff edge: The place of courage in social life*. Doctoral dissertation, The University of Michigan.
- Ximenes, S. B. (2011). A lei do piso salarial no STF—debates sobre a valorização do magistério e o direito à Educação. *Em Questão. São Paulo. Ação Educativa e Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, (7).
- Zanvetor Ferreira, K. (2012). *Quando o professor é notícia? Imagens do professor e imagens do jornalismo*. (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, BR. Recuperado de, [file:///C:/Users/usuario/Downloads/KATIA\\_ZANVENTOR\\_FERREIRA\\_rev%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/KATIA_ZANVENTOR_FERREIRA_rev%20(1).pdf)
- Zechetto, V. (2002). La danza de los signos. Nociones de semiótica general. Quito: Impresiones Digitales Abya Yala. Recuperado de <http://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/10563/La%20danza%20de%20los%20signos.pdf?sequence=1>
- Zeichner, K. (2008). Uma análise sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/873/87314210012/>
- Zitkoski, J.J. (2015). Biofilia/Necrofilia. En: Streck,D.R., Redin,E. y Zitkoski,J.J. *Diccionario Paulo Freire*, 74-75. Lima: Ceaal.
- Zitkoski, J.J. (2015). Ser más. En: Streck,D.R., Redin,E. y Zitkoski,J.J. *Diccionario Paulo Freire*, 463-464. Lima: Ceaal





