

ORGANIZADORES

Fernanda Wanderer

Fernanda Longo

Alexander Castrillón-Yepes

ENTRE SABERES E FRONTEIRAS

docência
e inquietações
contemporâneas



ORGANIZADORES

Fernanda Wanderer

Fernanda Longo

Alexander Castrillón-Yepes

ENTRE SABERES E FRONTEIRAS

docência
e inquietações
contemporâneas



I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E61

Entre saberes e fronteiras: docência e inquietações contemporâneas / Organização Fernanda Wanderer, Fernanda Longo, Alexander Castrillón-Yepes. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-542-8

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8

1. Docências. 2. Currículo. 3. Formação de professores. 4. Educação Matemática. 5. Neoliberalismo. I. Wanderer, Fernanda (Org.). II. Longo, Fernanda (Org.). III. Castrillón-Yepes, Alexander (Org.). IV. Título.

CDD 371.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	saicle - Freepik.com; Merio09 - Unsplash
Tipografias	Acumin, Elizeth, Lavoir
Revisão	Os autores
Organizadores	Fernanda Wanderer Fernanda Longo Alexander Castrillón-Yepes

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	15

CAPÍTULO 1

Patrícia Ignácio

Viviane Castro Camozzato

Docência, gestos e sabe-se lá mais o quê: uma conversa epistolar.....	19

CAPÍTULO 2

Rosa María Bolívar Osorio

La reflexión como una forma contemporánea de gobernar la práctica del maestro	45

CAPÍTULO 3

Fernanda Longo

Fernando Fogaça

Ana María Bermúdez Alfaro

O ofício docente na sociedade neoliberal: escassez, precarização e resistência.....	67

CAPÍTULO 4

Matheus Trindade Velasques

Farouq Sessah Mensah

Teacher agency and digital technologies: a paradox of empowerment and surveillance in education documents of the OECD, Brazil and Ghana	86

CAPÍTULO 5

Fernanda Felix de Oliveira

Enrickson Varsori

A escola em tempos de aceleração social 120

CAPÍTULO 6

Cláudia Schneider Marques

Marília Müller Blank

**O adoecimento docente como efeito
da racionalidade neoliberal..... 143**

CAPÍTULO 7

Edwin Fabian González Correa

Emanuel Alzate Tangarife

Leidy Carent López Aristizábal

**Desafíos contemporáneos del oficio
del maestro colombiano..... 162**

CAPÍTULO 8

Andresa Silva da Costa Mutz

Gabrielle Silva Bittencourt

Carolina Neves da Silva

Uma escola sem professor?!
ambivalências contemporâneas e a crise
de significados sobre a docência 188

CAPÍTULO 9

Rayssa Martins de Sousa Neves

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

O Trabalho Docente no EBTT:
práticas, responsabilidades e pressões produtivistas
no início da atuação docente.....207

CAPÍTULO 10

Silvane Gema Mocellin Petrini

Fernanda Wanderer

**Efeitos do discurso do empreendedorismo
nas docências da Educação Básica 231**

CAPÍTULO 11

Lucas Cabral Ribeiro

Débora Soares Karpowicz

**O imperativo discursivo da inovação
e o ensino de História..... 255**

CAPÍTULO 12

Roseli Belmonte Machado

Maria Eduarda Leidens

**A BNCC e as experiências de
implementação nas redes escolares:
para quem governamos? 275**

CAPÍTULO 13

Ivana Almeida Serpa

Aline Brum Ottes

**Resolução de problemas e competências
no ensino da Matemática..... 299**

CAPÍTULO 14

Gilberto Obando-Zapata

Lina Marcela Coral-Villota

Daniela Quirós Orrego

**Aprendizaje expansivo en la
transformación de las prácticas
educativas de profesores en ejercicio 322**

CAPÍTULO 15

Lucas Nascimento Braga Silva

Elí Terezinha Henn Fabris

Sandra de Oliveira

Ser professor de Música entre fronteiras:

atravessamentos contemporâneos

para problematizar a docência artista 362

CAPÍTULO 16

Diana Vanegas-García

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

**“El papel aguanta todo y habla
de cosas muy lindas (...) a nosotros
nos corresponde (...) es cómo hacer
que los niños comprendan”:**

docentes constituyéndose en prácticas de lectura

de textos de orientación pedagógica 381

CAPÍTULO 17

Rute Ribeiro Meireles

Marcelo Almeida Bairral

**Professoras que ensinam Matemática
nos Anos Iniciais:**

vozes, vivências, expectativas e perspectivas 412

CAPÍTULO 18

Maria Camila Ocampo-Arenas

Astrid Elena Cano Zapata

Angela Maria Quiceno Restrepo

**Ambientes de aprendizaje para
el desarrollo del pensamiento
lógico-matemático en futuras
profesoras y profesores de matemáticas
en la primera infancia..... 436**

CAPÍTULO 19

Nathália Centeno dos Santos

Débora da Silva Soares

ERER e ensino de matemática:

o que relatam os(as) professores(as)..... 460

CAPÍTULO 20

Paola Alejandra Balda Álvarez

Luis Ángel Bohórquez Arenas

**Propuesta de investigación basada
en diseño en un Curso de Formación**

Postgradual con Profesores de Matemáticas..... 481

CAPÍTULO 21

Carmen Vieira Mathias

Cristian Martins da Silva

**Aspectos teóricos acerca de tarefas
que desenvolvem as habilidades
de visualização espacial..... 513**

CAPÍTULO 22

Delair Bavaresco

Sandra Denise Stroschein

**A formação de professores nos Institutos
Federais e o uso da estatística como
tecnologia para governar..... 543**

CAPÍTULO 23

Flávia Cristina de Macêdo Santana

Íris Mariana da Silva Santana

Entre normas e invenções de si:

o formador de professores de matemática
sob a perspectiva foucaultiana 563

CAPÍTULO 24

Alexander Castrillón-Yepes

Paula Andrea Rendón-Mesa

**Comprensiones de interdisciplinariedad
en futuros profesores de matemáticas..... 598**

Sobre os autores e as autoras 622

Índice remissivo..... 633

PREFÁCIO

Fernanda Wanderer

Fernanda Longo

Alexander Castrillón-Yepes

Spinoza (2025), no livro *Ética*, nos ajuda a pensar sobre as relações entre os afetos e a potência de agir. Em uma das definições presentes em sua obra, o filósofo expressa: “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2025, p. 98). Na sequência, escreve um dos postulados: “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Spinoza, 2025, p. 99). Um dos elementos que, segundo ele, aumenta nossa potência de agir são os bons encontros.

As reflexões de Spinoza nos ajudaram a produzir este livro, intitulado *Entre saberes e fronteiras: docência e inquietações contemporâneas*, pois é fruto dos bons encontros entre nós, organizadores da obra, e os autores e as autoras que foram convidados a escrever sobre um tema que é central, ao nosso ver, para o campo da Educação: as docências. Sem termos a pretensão de elencar uma ordem de importância para os diversos bons encontros que antecederam a confecção do livro, vamos mencionar alguns dos espaços e movimentos que nos afetaram e aumentaram nossas formas de agir até a confecção desta obra.

Um desses espaços é o Grupo de Pesquisa “Educação, neoliberalismo e os sujeitos escolares” (GPense), liderado pelas professoras Fernanda Wanderer (do Programa de Pós-Graduação em

Educação) e Fernanda Longo (Instituto de Matemática e Estatística), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Dentre as atividades de pesquisa e estudos realizados pelo GPense estão as reflexões sobre as docências contemporâneas em suas interfaces com o neoliberalismo, ancoradas nos estudos de Michel Foucault e seus comentadores. Fruto dos bons encontros que ocorreram neste grupo estão os capítulos produzidos por: Fernanda Longo, Fernando Fogaça e Ana María Bermúdez Alfaro; Cláudia Schneider Marques e Marília Müller Blank; Silvane Gema Mocellin Petrini e Fernanda Wanderer; Ivana Almeida Serpa e Aline Brum Ottes. As parcerias entre integrantes do GPense com pesquisadores vinculados a outras instituições mobilizaram a escrita dos textos de: Matheus Trindade Velasques e Farouq Sessah Mensah; Lucas Cabral Ribeiro e Débora Soares Karpowicz; Lucas Nascimento Braga Silva, Elí Terezinha Henn Fabris e Sandra de Oliveira; Delair Bavaresco e Sandra Denise Stroschein.

Ampliando as fronteiras do GPense com bons encontros realizados com outros grupos de pesquisa brasileiros, situados em diferentes regiões do Brasil, encontram-se os capítulos de: Patrícia Ignácio e Viviane Castro Camozzato; Fernanda Felix de Oliveira e Enrickson Varsori; Andresa Silva da Costa Mutz, Gabrielle Silva Bittencourt e Carolina Neves da Silva; Rayssa Martins de Sousa Neves e Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati; Roseli Belmonte Machado e Maria Eduarda Leidens; Rute Ribeiro Meireles e Marcelo Almeida Bairral; Nathália Centeno dos Santos e Débora da Silva Soares; Carmen Vieira Mathias e Cristian Martins da Silva, Flávia Cristina de Macêdo Santana e Íris Mariana da Silva Santana e Diana Vanegas-García e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Tais capítulos discutem e refletem questões relacionadas às docências em interfaces com a forma de vida neoliberal e/ou com a Educação Matemática.

Cabe destacar, ainda, os bons encontros mobilizados entre integrantes do GPense com pesquisadores de instituições estrangeiras por intermédio dos Programas de mobilidade acadêmica desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), do Brasil. Aqui podemos mencionar o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt que propiciou a imersão de um dos integrantes do GPense, Matheus Trindade Velasques, na Stockholm University, Suécia, com a professora Paola Valero, em 2024. Fruto dessa parceria é o capítulo escrito por Matheus Trindade Velasques e Farouq Sessah Mensah, neste livro.

As ações que rompem fronteiras também permitiram a chegada de Alexander Castrillón-Yepes, doutorando em Educação da Universidade de Antioquia, Colômbia, no GPense, em 2025. Esta mobilidade ocorreu pelo Programa Move La América, desencadeado pela CAPES, no Brasil, tendo como objetivo favorecer processos de internacionalização concedendo bolsas para que estudantes vinculados a instituições de ensino e pesquisa da América Latina e Caribe pudessem frequentar grupos de pesquisa de Instituições de Ensino Superior brasileiras. Por meio deste Programa, ocorreu o bom encontro entre os organizadores desta obra e nos fizeram conhecer as investigações de pesquisadores e professores da Colômbia, de diferentes instituições, como a Universidad de Antioquia e a Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cujos capítulos conformam nosso livro, como os escritos por: Rosa María Bolívar Osorio; Edwin Fabian González Correa, Emanuel Alzate Tangarife e Leidy Carent López Aristizábal; Gilberto Obando-Zapata, Lina Marcela Coral-Villota e Daniela Quirós Orrego; Maria Camila Ocampo-Arenas, Astrid Elena Cano Zapata e Angela Maria Quiceno Restrepo; Paola Alejandra Balda Álvarez e Luis Ángel Bohórquez Arenas e Alexander Castrillón-Yepes e Paula Andrea Rendón-Mesa.

O livro foi financiado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – viabilizados pelo *Programa Move la America*, de 2025. Destacamos isso, pois consideramos importante reafirmar a necessidade de manter recursos públicos para financiar estudos e compartilhar o conhecimento produzido de forma gratuita.

Desse modo, temos o orgulho de apresentar nossa obra, fruto dos bons encontros e do esforço coletivo de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores preocupados em problematizar, discutir, pensar e repensar as docências e a Educação na contemporaneidade. Desejamos que esta leitura mobilize bons encontros capazes de afetar e aumentar a potência de agir dos sujeitos escolares em busca de uma Educação e de uma sociedade mais justa na contemporaneidade!

REFERÊNCIAS

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.



*Patrícia Ignácio
Viviane Castro Camozzato*

DOCÊNCIA, GESTOS E SABE-SE LÁ MAIS O QUÊ:

UMA CONVERSA EPISTOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.1

INSTAURAR O INÍCIO

A instauração só se sustenta com seu próprio gesto, nada preexiste a ela [...]. Ou seja, fundamental é fazer preexistir, enquanto que instaurar é fazer existir, mas fazer existir de certa maneira – a cada vez (re)inventada (Lapoujade, 2017, p. 88-89, grifos do autor).

A docência não diz respeito apenas às aulas, à seleção de conteúdos e objetivos, aos modos de elaborar planejamentos ou de gerir um espaço compartilhado com estudantes, assim como não se limita à transmissão de conteúdos socialmente legitimados. Ela inclui esses aspectos, mas também é tecida por gestos que configuram modos de estar e pertencer ao mundo. Gestos produzidos em um devir que é pura potência, no entrelaçamento de encontros que se dão como acontecimentos e em uma trama dinâmica de interações (Corazza, 2013). Nesse encontro, cada gesto traz consigo marcas de saber-poder, cria zonas de escuta ou silêncio, tensiona normas ou as reproduz, viabiliza (ou não) caminhos de interação e circulação de vozes, etc. Por suposto, não se trata apenas de movimentos corporais visíveis, mas de microcondutas cotidianas – modos de agir, reagir, resistir, negociar, questionar, escutar, se posicionar, calar ou intervir – que, por um lado, atravessam as práticas docentes e, por outro, produzem efeitos sobre os sujeitos, os saberes e os modos de relação nos diferentes espaços e contextos educativos. Logo, trata-se de ações atravessadas por relações de poder e saber.

Pensar a docência a partir de gestos implica, portanto, em um deslocamento fulcral: de uma lógica meramente instrumental¹ para uma compreensão da docência como prática relacional, política e

1 Cabe destacar que, nos últimos anos, políticas neoliberais, em articulação com discursos conservadores, têm orientado as diretrizes curriculares voltadas à formação de professores no Brasil, promovendo um processo de desintelectualização da docência. Nesse contexto, professores e professoras passam a ser posicionados como meros facilitadores da aprendizagem, mediadores de conteúdos ou simples aplicadores de materiais didáticos e avaliações (Nörnberg, 2020).

estética. Reconhecer a docência como um campo onde se compõem e recompõem cenas, onde se sustentam relações pedagógicas com sujeitos plurais, implica transitar por entre ambiguidades, lidar com a dimensão da imprevisibilidade e, sobretudo, se inquietar frente ao que acontece, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

Tendo essas discussões em vista, nos propomos a estabelecer articulações entre docência e gesto, compreendendo-os como campos imbricados por forças, tensões e possibilidades ético-estéticas-políticas. Para a realização de tal intento, partiremos da problematização de nossas próprias experiências docentes a partir de uma troca de cartas entre nós, autoras do texto, a fim de construirmos uma tessitura situada, atravessada por dúvidas, deslocamentos, atos de (re)existência e pequenos acontecimentos. A noção de gesto é acionada por nós como operador conceitual e político do que compõem as nossas docências, na medida em que permite tensionar nossas histórias docentes, criando uma escrita que, mais do que representar, performa modos de existência implicados na docência.

O “sabe-se lá mais o quê”, do título deste artigo, aponta justamente para esse excedente que escapa a qualquer tentativa de captura ou de definição fechada. Trata-se de um traço do indizível, do que não se deixa fixar por discursos normativos, mas que insiste como força, presença e acontecimento. É nesse “resto” – impreciso, movente, incalculável – que a docência também se (re)inventa. Ali, talvez, habitem os gestos que ainda não foram plenamente nomeados, capturados e enquadrados pelo discurso educacional. Os gestos que insistem em nos lembrar que educar passa por abrir mais espaços de vida. É nessa zona indeterminada que pode residir, ainda, muito mais da potência da docência. Uma docência-devir, que atua no entre, escapando às categorias fixas, fissurando certezas, forjando caminhos que rompem com as normas. Um devir que não se seme-lha, que não se reduz à imitação. Isso porque “O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado.

Mas envolver é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, 'entre' os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 19-20).

Desse modo, quando acionamos a noção de "Instaurar o início", quisemos nos distanciar de qualquer noção cronológica, análoga ou linear. Instaurar, especialmente, a partir de "criar", dar vazão a uma abertura que não estava dada de antemão. Junto ao "início", enquanto condição incessante de recomeço e disponibilidade, podemos pensar que instaurar não se refere – somente – a dar início, mas a instaurar uma nova ordem de sentido, a outros modos de fazer existir, tendo nas articulações entre gesto e docência novas possibilidades de atuação. Em relação à docência isso pode significar: (a) não repetir à exaustão o dado e acomodado, mas elaborar condições para que outros modos de existir, viver e criar a docência sejam postos em ação; (b) instaurar momentos de escuta e do exercício do olhar, tornando possível que a imprevisibilidade seja parte da docência; (c) que o inacabado, que o que escapa, seja visto como potência, uma fresta aberta para a (re)invenção e a (re)criação.

Instaurar o início é assumir a docência como um campo de invenção, onde cada encontro carrega a potência de fundar novas formas de relação, de saber e de vida. Levando isso em consideração – e com o objetivo de articular os vínculos entre gesto e docência que orientam este artigo –, organizamos o texto em quatro seções. Na próxima, desenvolvemos uma discussão conceitual sobre docência e gestos. Em seguida, na seção Exercício de instaurar diferentes gestos, buscamos evidenciar como o exercício de instaurar gestos faz sentido no campo da docência. Ainda nessa seção, por meio de uma subseção, apresentamos uma troca de cartas entre as autoras do artigo, na tentativa de tornar visíveis as escolhas intencionais que envolvem os gestos abordados. Por fim, na seção "Por que isso tudo importa para a docência?", propomos uma breve problematização como encerramento.

“ENTRE” DOCÊNCIA E GESTOS

Como conduzir a vida? [...] Será que não se pode imaginar, em vez das leis que se supõem governando a vida moral, uma arte do “pertinente”, produzindo para cada situação singular o que que convém? (Galard, 2008, p. 17)

A pergunta “como conduzir a vida?” nos incita a pensar em uma ética situada, em ressonância às singularidades de cada momento de existência. Ao invés do acionamento a leis universais e às suas prescrições rígidas – marcas de uma moral normativa –, Galard (2008) nos propõe uma “arte do pertinente”, compreendida como uma possibilidade de inventar respostas contextuais a partir das urgências e intensidades de cada situação em específico. Tal perspectiva, em nosso ver, proporciona pensar a docência como um exercício ético-estético-político, em que os gestos dos professores e das professoras são compostos com a vida em si, com os outros e com o espaço-tempo presente.

Quando a formação docente se ancora em modelos essencialistas ou em listas de competências generalizantes, corre-se o risco de torná-la um fardo (Costa, 2005), sobrecarregando os sujeitos e diminuindo sua capacidade de criar, arriscar, errar e recompor. Além disso, a restrição da docência a modelos compromete a autoria e a autonomia docente, instaurando um esvaziamento das dimensões críticas e criativas do trabalho pedagógico.

Ao apostarmos numa docência atravessada pelo gesto, propomos uma prática que se faz estética, ética e politicamente situada. A ampliação de nossos gestos é condição para a invenção de formas de ensinar e aprender que não se limitem à reprodução, mas que criem rasuras, frestas, desvios e possibilidades.

Essa perspectiva formativa e inventiva envolve escolhas. Escolhas que são também éticas, e que exigem dos sujeitos o

multiplicar e pluralizar de suas possibilidades de perceber, interpretar e agir no mundo, como esperamos demarcar. Alargar as nossas possibilidades gestuais, assim, implica deslocar a docência dos trilhos da normatividade para inseri-la no campo da experimentação e da resistência. Como propõe Hermann (2005), a educação não se encerra em um caminho único, e sua organização não deve priorizar o racionalismo instrumental, mas sim valorizar a criação, a sensibilidade e as formas diversas de produzir sentido. A experiência estética, nesse contexto, abre o sujeito ao outro e ao mundo, tornando-se elemento fundante da formação ética.

Cabe sublinhar que a experiência estética – tomada como abertura, imprevisibilidade e jogo criativo – se torna condição para a formação de professores/as que não apenas ensinem conteúdos, mas também experimentem formas outras de relação com o saber, com os sujeitos e com a própria prática. A estética da formação, como sugere Hermann (2005), é também uma aposta ética: na liberdade, na autonomia e na potência criadora de quem ensina. E, por isso, formar professores é fomentar reinvenções, suspender os contornos do instituído, sustentar perguntas.

A formação que defendemos, ancorada nessa acepção, parte da noção de que o gesto de ensinar não pode ser dissociado da experiência concreta. Isso nos aproxima das discussões clássicas sobre a inseparabilidade entre teoria e prática, saber e fazer, refletir e agir, como já destacado por Veiga Neto (2016).

Marcado por esta fragmentação, nota-se que, por muito tempo, o fazer docente esteve – e em certa medida ainda está – vinculado a prescrições formais e manuais de conduta: dos livros didáticos aos modelos de planejamento, das diretrizes curriculares normativas às formações de caráter exclusivamente transmissivo. Tais dispositivos, ainda que importantes em determinados contextos, muitas vezes operam como modelos fixos, que engessam o gesto docente e o reduzem à repetição de protocolos. Em contracorrente a

isso, o gesto mostra-se singular justamente porque resiste às padronizações; ele se (re)inventa no encontro com o outro e com o mundo. Isso porque o gesto interrompe uma ação funcional (Pereira, 2010). Rompendo com ações protocolares previstas, treinadas e mecanizadas, o gesto carrega a potência e o poder de suspender o automatismo, instaurando brechas para a criação e o inusitado.

Na esteira dessa compreensão, podemos destacar que pensamos os gestos docentes a partir do entendimento de que eles podem ser considerados como um exercício da potência. Principalmente se considerarmos a potência como uma força criadora e mobilizadora de outros modos de constituir a si como docente, criando rasuras, suturas, suspensões. Assumir essa perspectiva é também reconhecer que ensinar é realizar gestos. E os gestos são formas de dizer, de escutar, de sustentar o tempo, de acolher, de silenciar, de insistir, de criar. A formação docente, nesse sentido, deve fomentar esses gestos e produzir condições para que novos possam emergir.

Ao longo deste artigo, buscaremos mostrar como isso se concretiza em nossas práticas a partir de uma conversa epistolar entre as duas autoras deste texto, que se inquietam diante do mundo e que, nesse movimento, gestam gestos de resistência, de escuta, de observação e de criação.

Aliado a isso, como assinala Galard (2008, p. 27):

O gesto nada mais é que o ato considerado na totalidade de seu desenrolar, percebido enquanto tal, observado, captado. O ato é o que resta de um gesto cujos momentos foram esquecidos e do qual só se conhecem os resultados. O gesto se revela, mesmo que sua intenção seja prática, interessada. O ato se resume em seus efeitos, ainda que quisesse se mostrar espetacular ou gratuito. Um se impõe com o caráter perceptível de sua construção; o outro passa como uma prosa que transmitiu o que tinha a dizer. O gesto é a poesia do ato.

Desse modo, o gesto é visto como processo, movimento, acontecimento, o qual se dá em meio à sua própria produção. Trata-se de uma experiência sensível, poética e estética, aberta a múltiplos sentidos, interpretações e criações. Diferentemente do ato, que tende à repetição e à normatividade, o gesto é singular, imprevisível e traz consigo a capacidade de romper com atos mecânicos, conforme comentado anteriormente.

Contudo, é preciso que se diga que:

Todos os nossos atos são constantemente suscetíveis de se converter em gestos, de simbolizar um modo de ser, um jeito de tratar os outros. É impossível, até na solidão ou na inação, impedir que a conduta tenha sentido (que signifique, por exemplo, o isolamento, o recolhimento, por vezes a demissão, a deserção), portanto, que seja, como uma postura, expressiva. Esse conjunto de atitudes (de posturas ou imposturas), que adotamos inevitavelmente a todo instante, não requereria uma verdadeira arte, que o avalie, o trabalhe, o recomponha? (Galard, 2008, p. 20).

Logo, os atos docentes podem se converter em gestos na medida em que se abrem à produção de sentido, se expõem ao encontro e se reinventam, transcendendo o mero movimento funcional da docência. É justamente quando assumem uma existência autêntica e singular que os gestos docentes passam a dizer algo, a expressar uma posição no mundo. Nesse instante, rompem-se as imposturas e a arte se inscreve no gesto.

Diante disso, Galard (2008) nos provoca a refletir: não seria necessário, então, cultivar uma “arte do gesto”? Ao aproximarmos essa provocação do campo da docência, é possível afirmar que o autor nos instiga a promover uma prática ética-estética-política, marcada pela atenção aos modos como nos movemos no mundo e à forma como nossos gestos docentes dizem de nós e falam ao mundo. Ademais, Galard oferece pistas para a análise das condutas, ao defender a necessidade de “começar por reabilitar o gesto,

que é frequentemente depreciado por ser considerado exterior e secundário em relação à verdade das intenções." (2008, p. 27). É justamente nesse movimento de reabilitação do gesto que nos lançamos ao longo deste texto, desafiando-nos continuamente em nossos devir-docentes.

EXERCÍCIO DE INSTAURAR DIFERENTES GESTOS

Este não é um catálogo de gestos. O que propomos aqui, fundamentalmente, é um exercício de instaurar possibilidades, tensionar automatismos e, ademais, experimentar modos de ser/estar docente que escapem às previsibilidades e aos protocolos. Pensar a docência a partir dos gestos nos leva a indagar: o que se move, o que se produz, o que se suspende quando um gesto se desvia do script? Além disso, que forças se atualizam ou se dissolvem quando o gesto se recusa a cumprir as "ordens do instituído"?

Ao mesmo tempo somos desafiadas e desafiados a pensar sobre: como transpassar das ações naturalizadas para os gestos? O que os diferenciam? Como instaurar gestos em nossas lidas cotidianas como professores e professoras? Instaurar gestos exige, primeiramente, estranhar o olhar, suspender o linear, suspeitar do indubitável. Afinal, muitas vezes nossas ações se naturalizam, sendo repetidas de forma quase imperceptível, quando se trata da docência: acelerar o tempo de fala para aproveitar cada segundo de aula, tentar controlar o movimento discente, distribuir respostas prontas as quais devem ser simplesmente replicadas, ficar de pé enquanto conversa com uma criança bem mais pequena etc.

As ações docentes, embora aparentemente imparciais, sustentam processos cotidianos de normalização acerca do que é

reconhecido como conhecimento e de como se deve tornar professor ou professora. Produzem, assim, expectativas sobre as formas pelas quais crianças, jovens e adultos devem aprender, operando, muitas vezes, como dispositivos de condução de condutas. Ao fim e ao cabo, em geral, são esperadas certas ações, movimentos, práticas do trabalho docente. Considerando isso, como fazer existir outras maneiras de atuar como docente? Como produzir gestos que rompam com a repetição e abram espaço para outras possibilidades de singularidade e invenção na escola, na universidade e em outros espaços educativos?

Diferenciar ações de gestos não é um exercício técnico, mas ético e estético. É perguntar continuamente: o que desejamos instaurar com esse movimento? O que mantemos? O que permitimos emergir? Para seguir nesta investigação, optamos por uma forma igualmente gestual de escrita: a conversa epistolar. No que segue, apresentaremos cartas trocadas entre nós – autoras deste texto – como exercício de escuta e análise de nossas experiências docentes. São cartas que buscam captar os gestos que nos atravessam, os que nos escapam, os que insistem em permanecer. Isso para que, talvez, seja possível encontrar – nos fragmentos de memória, nas cenas de sala, nas dúvidas partilhadas – alguns gestos docentes que ainda não têm nome, mas que seguem instaurando o início de algo em cada uma de nós.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE PROFESSORAS

Escrever uma carta devém um gesto. Um gesto direcionado a alguém real ou imaginado. Um alguém que pode ser, inclusive, nós mesmos no passado, presente ou porvir. Trata-se, especialmente, de um movimento, de uma disposição para algum tipo de encontro.

Enquanto anúncio de partilha, escrever uma carta inaugura um tempo conosco e, em alguns casos, também com o(s) outro(s). Escreve-se para o outro, mas também para si – em uma dobra onde se tornam indistintos aquele que escreve e aquele que é escrito. Ora, “O dentro não é senão a prega do fora, como se o navio fosse a dobra do mar.” (Levy, 2003, p. 85). Ademais, “o que pertence ao lado de Fora é a força, e que esta se caracteriza por sua relação com outras forças, pelo seu poder de afetar e ser afetada”, uma vez que “Quando o Fora dobra, constituindo suas pregas, o que ocorre é uma relação da força consigo mesma, um poder de se afetar, um afeto de si por si.” (Levy, 2003, p. 85-86).

Diferentemente de tantos outros tipos de escrita, a escrita de uma carta implica em um gesto de suspensão do tempo. Se, por um lado, como assinala Rosa (2022), a aceleração atua como um vetor que atravessa nossas práticas sociais, repercutindo na forma como nos relacionamos, moldando nossas experiências cotidianas e configurando os modos pelos quais nos tornamos sujeitos no mundo; por outro, a escrita em forma de carta se articula mais à pausa, à escuta, ao vagar por entre ideias, às lembranças, às partilhas, instaurando um tempo mais aberto. Envolve, de certo modo, a produção de alguma fratura possível em nossos cotidianos. Afinal, na aceleração ilimitada que nosso tempo exige, talvez escrever cartas seja uma maneira de resistir, de reinscrever a experiência na trama do cotidiano, de reivindicar um tempo que não seja apenas urgência, mas presença.

A escrita epistolar, como sinaliza Foucault (2006, p. 155-156), “constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. A carta torna o escritor ‘presente’ para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que ele lhe dá sobre sua vida, suas atividades”, mas também sobre “seus sucessos e fracassos, suas venturas e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física.” O autor refere que a chegada de uma carta “traz os sinais vivos do ausente, a marca autêntica de sua pessoa” e permite a presença do reencontro.

Considerando o exposto, se dispor a escrever – uma carta, um bilhete, uma anotação íntima, ou em algum outro formato – não deixa de ser uma forma de se inscrever no mundo. Quando o foco da escrita são os gestos da docência, como no nosso caso, atravessa tanto um desejo de comunicação com o(s) outro(s) quanto um desejo de compreender a si mesmo. Isso faz pensar o quanto a escrita potencializa um exercício de endereçamento e, do mesmo modo, um retorno a si. Assim, o escrever ao(s) outro(s) engloba, inescapavelmente, escrever a si – e não necessariamente “de si”, o que indica uma variação de entendimento relevante.

I

Querida amiga Patrícia,

A escrita carrega muito de afeto, de intensidade, de inquietação. Ao começar esta carta, vieram à memória tantas passagens em que acompanhei – de longe ou de perto – a tua docência. Momentos que, mesmo em silêncio, me atravessaram e, aos poucos, me permitiram pensar na minha própria docência. Afinal, nos constituímos sempre em relação uns com os outros.

Dito isso, que alegria é poder me constituir tendo a tua docência como companhia, convocação, provocação. Uma docência singular, que insiste em abrir novos começos, novos modos de fazer existir. Essa é uma marca tua – e seria impossível te escrever sem nomear esse gesto: o de estar sempre começando de novo, mesmo quando tudo ao redor parece querer nos manter imóveis.

Escrevo movida por uma inquietação que há muito me acompanha. Chamo de gesto o que poderia também ser nomeado como um tipo de escuta, talvez. Uma abertura ao que pulsa, desafina, desorganiza os planos. Quero te falar sobre o gesto de diagnosticar o presente. Não em um sentido classificatório. Mas no sentido de uma

escuta ética do tempo em que se vive. Um gesto que nos posiciona em alerta frente aos acontecimentos do mundo. Um gesto que relança, continuamente, a pergunta: em que mundo formamos professores e professoras? O que significa educar hoje, agora? O que vemos – e o que deixamos de ver – ao escolher as práticas que herdamos?

Quero formar professoras e professores que afetem e se deixem afetar, uma vez que compreendo, juntamente com Hernández-Hernández (2024, p. 25), que aprender é um processo produzido a partir de deslocamentos. Ou, mais especificamente: aprender “provoca um choque (Spinoza) que se incorpora no sujeito e o afeta”. O autor refere, ainda, que “aprender não é apenas um processo cognitivo, mas também performativo, experiencial e afetivo” (Hernández-Hernández, 2024, p. 31).

Esse gesto exige, ainda, um corpo presente. Atento. Um corpo implicado no tempo-espço em que vive, não é mesmo? Como diria Foucault (2014), trata-se de pensar historicamente o presente – com tudo que isso tem de instável, de provisório, de inacabado. Diagnosticar o presente, para mim, é multiplicar as perguntas. Sempre. Inevitavelmente. O que está acontecendo agora que não podemos ignorar na formação docente? E mais: que tipo de gestos podem nascer desse diagnóstico? Que interrogações podem ser feitas? O que se pode fazer a partir do que se vê, se escuta, se sente?

Quero trazer para esse diálogo, ainda, o quanto os Estudos Culturais em Educação (ECE) tem ajudado, cotidianamente, a colocar o diagnóstico do presente como uma forma de escuta e de atenção radical ao que se passa no tempo em que vivemos – na universidade, na escola, na cidade, na vida. Acerca disso, lembrei agora que, por algumas vezes, ministrei o componente curricular eletivo Estudos Culturais em Educação na instituição em que atuo, direcionado às turmas da Licenciatura em Pedagogia.

Frente à minha intenção de que pudessem passar a enxergar o cotidiano a partir das lentes da cultura, propus às turmas que

fui encontrando no decorrer do tempo, de forma recorrente, uma investigação acerca dos hábitos culturais das crianças da cidade em que atuo (Bagé/RS). A proposta era simples, mas potente: cada estudante deveria entrevistar, individualmente, de três a quatro crianças, buscando compreender seus hábitos cotidianos, suas escolhas musicais, seus programas de TV preferidos, suas navegações na internet, seus jogos, seus modos de brincar, suas falas e referências.

O meu desejo era – e ainda é – que os Estudos Culturais em Educação ajudem os futuros professores e professoras a perceberem que toda prática pedagógica se inscreve em uma trama cultural. Que toda criança já é atravessada por discursos, repertórios, imagens, sons, pertencimentos e resistências. E que é preciso aprender a ver isso, para então poder se perguntar: que pedagogias estamos inventando diante desses mundos que nos chegam pelas mãos e pelos olhos das crianças?

Escrever esta carta implica em realocar os sentidos das coisas. Talvez convocando para que, nas entrelinhas, algum novo gesto docente possa se instaurar entre nós. E você, Patrícia, o que pensa dessas e de outras questões?

Com carinho,

Viviane

II

Querida amiga Viviane,

Que alegria receber tua carta, atravessada por afetos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010), em um devir-docente que pulsa em potência. Ler minha docência através dos teus escritos dá a ver um (re)significar dos modos como tenho buscado alargar possibilidades e romper com práticas docentes que insistem em nos

produzir enquanto meras reprodutoras de um jeito de dar aula, de ser professor, de ser aluno, de aprender e de ensinar que, em nosso tempo e espaço, seguem sendo reiteradamente considerados mais adequados do que outros.

É preciso que se diga que, quando falas de nossas experiências docentes, rememoro o quanto meus gestos têm sido agenciados por tuas constantes indagações sobre a docência (Camozzato; Silva, 2025; Costa; Camozzato, 2021) e os modos de produzi-la enquanto um acontecimento único, irreplicável, aberto. Estas provocações me fizeram ressoar um texto de Corazza (2012, p. 10), no qual a autora nos diz que

O verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula. Isso porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de “a sua aula”; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê.

Resta-nos, então, o desafio de romper com a lógica da “aula cheia” e de nos colocarmos, verdadeiramente, na experiência de dar a nossa aula. A esse respeito, recordo um encontro virtual em que compartilhaste imagens das instalações da artista japonesa Chiharu Shiota e relataste tua experiência brilhante com os licenciandos do Curso de Pedagogia na produção de sentidos e na (re)invenção da docência a partir da arte, inspirada nos *Estudos Culturais em Educação*. O gesto de experimentar, continuamente, outras formas de produzir o ensino e a aprendizagem por meio/na/com a arte, emerge como força nesse contexto.

De fato, teu devir-docente-criativo me mobilizou a pensar minha atuação na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de

Licenciatura em Matemática, a partir de uma experiência estética na Galeria de Arte do Núcleo de Arte e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, durante a exposição *"Cinema: qual história merece a sua tela?"*. A proposta consistia em flunar entre as obras, fazer uma imersão estética e extrapolar a articulação entre arte, cultura e matemática, produzindo materiais que pudessem (re)significar os gestos da docência no ensino da matemática pelos futuros professores. Fotos, pinturas, desenhos, vídeos, entre outros artefatos compunham a experiência ética, estética e política que tivemos na galeria de arte. Para a produção dos trabalhos, os estudantes tiveram à disposição materiais diversos, tais como: telas, tintas, pincéis, giz de cera, lápis de cor, réguas, compassos, trenas, papel pardo, folhas de ofício, entre outros.

Contudo, é preciso que se diga que produzir outros modos de docência não é algo demasiado fácil. Os atos imperam sobre os gestos na formação docente dos cursos de licenciatura em ciências exatas, reforçando práticas normativas e engessadas. Nesse contexto, a proposta de (re)pensar uma docência-matemática atravessada por gestos mostrou-se um desafio. Ora tangenciamos à descrença, ora somos interpelados por perguntas que sinalizam estranhamento: «Não vai ter aula?», «Vale nota?», «O que estamos fazendo aqui?». Ao mesmo tempo, reverberam entre os pares questionamentos como: "O que você dá nas suas aulas, afinal?" Essa vigilância e controle das condutas sobre si e sobre os outros captura o olhar e cerceia o gesto, reduzindo-o à repetição mecânica de cálculos desprovidos de sentidos, esvaziados de significados e de relação com o mundo. Ao fim e ao cabo, "É que nós, professores, carecemos de experiências estéticas significativas, pois nossa formação para a beleza, para a arte, para a criação é deficiente. Daí, em consequência, seja deficiente, nesse aspecto, nossa prática educativa" (Lauand, 2009, p. 7).

A aparente desconexão entre o ensino – neste caso, o da matemática – e as experiências estéticas, evidencia o quanto é preciso fazer-se pensar sobre as docências lineares, previsíveis e

protocolares, para que possamos experienciar outros sentidos, multiplicar significados e (re)criar gestos docentes. Afinal, em que outros momentos podemos, de fato, produzir gestos docentes senão em experiências nas quais o certo não está dado, as verdades se multiplicam, o controle cede espaço ao risco, a função dá lugar à criação?

Amiga, encerro minha carta revitalizada por recordar está *experivivência* e ansiosa por seguir acompanhando tuas provocações, (re)existências e (re)criações, sempre movidas pelo desejo de produzir gestos.

Carinhosamente,

Patrícia

III

Querida Patrícia,

Ao ler a tua carta encontrei reverberações que me atravessam: o corpo como um todo que escuta, a aula que se desfaz de moldes (da “aula cheia” que se pretende esvaziar pouco a pouco), a matemática que se torna imagem, movimento, matéria sensível. É a partir das potencialidades do “entre” – entre o que se ensina e o que se inventa, entre o que se objetiva e o que transborda – que reconheço o meu gesto de “colecionadora de experiências”. Em outras palavras, uma professora que recolhe fragmentos e, ao fazê-lo, os reconecta em novas tramas de significação (Benjamin, 2007).

Gesto que recolhe, que guarda permanências e efemeridades. Gesto de colecionar não como um museu que arquiva objetos, mas como dobra. Dobras do tempo, da palavra, do escutado, do vivido, da docência. Estou pensando, sobretudo, esse gesto como o de quem coleciona fragmentos de aulas, de caminhadas, de partilhas com as infâncias, de cadernos esquecidos, de palavras bordadas, de

músicas oferecidas e recebidas, de silêncios escutados, de desenhos que me desenharam, de conversa entre colegas, etc.

Coleciono porque esses fragmentos me convocam a reconstituir/recompor/reinventar o “mundo da docência”, ajudando a manter viva a pergunta: o que faz sentido ensinar e aprender junto/com/ em sintonia com os estudantes? Quando leio a tua narrativa sobre a experiência na galeria, percebo esse gesto também em ti: entre tintas, trenas e dúvidas, tua docência se abre ao inesperado. E é justamente isso, para mim, que torna possível (re)afirmar o ensino como arte de existir.

Nesse movimento, a coleção transborda e se reinventa como repertório docente. Não uma mera acumulação de elementos isolados, mas uma trama viva, sensível, que se (re)faz nos gestos cotidianos da docência. Um repertório que não é previsível, fechado ou programável, mas que se constitui a partir de fragmentos, descontinuidades e reorganizações inacabadas. Como alguém sedenta por capturar novos fragmentos no viver cotidiano.

Pensar o repertório, nesse sentido, é concebê-lo como uma constelação em movimento, como um arquivo em constante mutação, ativado pelas experiências, encontros, desvios e reaprendizados que a prática pedagógica proporciona. Nele, memórias, afetos, imagens, palavras, sons e silêncios vão se entrelaçando, compondo uma paisagem ética, estética e política singular.

É o que se acumula em nós como possibilidade de criação. Um campo relacional, portanto, tecido entre tempos e espaços diversos, poroso às urgências do presente. Como aquilo que nos move a escutar mais do que a repetir, a acolher mais do que a concluir. É esse repertório, em suma, que nos autoriza tanto a ensinar com os ouvidos atentos ao mundo quanto a trazer à tona escolhas pedagógicas inusitadas a fim de afetar, ainda mais, cada estudante.

Em minhas práticas com estudantes da Pedagogia, esse repertório é alimentado de muitos modos, inclusive a partir de pesquisas que expandem o olhar para artistas de diferentes tempos, contextos e linguagens – como Elisa Tessler, Lia Menna Barreto, Teresa Poester, Rosana Paulino, Adriana Varejão, Claudia Andujar, Tunga, Ernesto Neto, Grupo de Bagé (Carlos Scliar, Danúbio Gonçalves, Glauco Rodrigues e Glênio Bianchetti), Olafur Eliasson, Berna Reale, Jaider Esbell, Yayoi Kusama, Pierre Verger, Sebastião Salgado, Paulo Nazareth, Arthur Bispo do Rosário, Leonilson e muitos outros – cujas obras e percursos nos atravessam, provocam e tensionam. Ao mergulharmos em suas produções, criamos modos inusitados de planejar aulas: ativamos recursos como instalações, fotografias, teatro, performances e múltiplas linguagens para pensar a docência como criação e abertura.

Além do mais, cabe salientar que mesmo depois que uma aula termina, ele – o “repertório”, aqui quase como uma “entidade”, pensando criticamente – permanece em nós como uma zona de ressonância: gesto, arquivo, corpo em relação. A meu ver, colecionar experiências e compor repertórios são gestos que habitam zonas muito próximas. Ambos convocam o exercício da escuta, da atenção e do cuidado com o que nos atravessa. É nesse entrelaçamento que se atualiza a “arte do pertinente”, proposta por Galard (2008), em que o gesto de selecionar não é aleatório, mas sensível ao contexto e à relação. Que, ao longo dos anos de docência, nossos repertórios estejam cada vez mais *cheios* – de encontros, imagens, palavras, silêncios e movimentos – e que nossas aulas permaneçam sempre *abertas* às novas experimentações que a vida nos oferece.

Com afeto e esperança,

Viviane

IV

Querida Viviane,

Que inspiradora a tua escrevivência como “colecionadora de experiências”, dedicada a (re)constituir, (re)compor e (re)inventar o mundo da docência. Produzir esse repertório se mostra fulcral para que não sejamos capturadas pelas demandas pessoais, profissionais e acadêmicas que nos atravessam cotidianamente na docência universitária e que, muitas vezes, insistem em sustentar processos de normalização dos atos docentes. Com esta troca de cartas-encontro, desejamos justamente instigar a possibilidade de instaurar o gesto – aquele que escapa ao previsível e abre frestas para outros modos singulares e inventivos de ensinar e existir na docência.

Na contramão desse movimento de curadoria sensível da docência, a precarização do trabalho docente (Sampaio; Marin, 2004) tem intensificado a repetição de atos esvaziados de sentido, convertendo as instituições de ensino em espaços de reprodução e silenciamento de outros modos possíveis de fazer, ser e viver a docência. A escassez de tempo, o acúmulo de funções, a lógica gerencial e a ênfase tecnicista – entre outros fatores – têm colaborado para a repetição de atos docentes irrefletidos, contribuindo para a erosão gradual das dimensões críticas e inventivas da prática pedagógica.

Nessa lógica neoliberal, o gesto – movimento singular, tenso, atravessado pelo encontro – corre o risco de ser capturado por discursos de competências e habilidades que o limitam, o enquadram e o sufocam. Ora o gesto não pode ser reduzido ao que é treinável ou acumulável. Ele clama por sentido, por partilha, por abertura ao outro – e se aproxima, assim, da disponibilidade para o encontro, produzindo a aula como acontecimento. Essa compreensão tem me feito refletir sobre o *arquivo* que vem sendo forjado e compõe o discurso da docência ao longo do tempo. Tomo aqui o conceito foucaultiano de arquivo, entendido como “o sistema que rege o aparecimento

dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2009a, p. 147), para perguntar: Como criar brechas para outras formas de dizer e fazer docência em meio às densas tramas de saber-poder que nos atravessam? Como ampliar o arquivo da docência com gestos forjados na resistência, sabendo, como nos adverte Foucault (2009b), que onde há poder, há também resistência? Seria possível suspender o tempo, desconfiar dos atos docentes cristalizados e dar lugar às singularidades que emergem em cada experiência de existir e ensinar? Como fraturar os atos e as docências que, ao longo da história, foram sendo formatos e engessados por dispositivos de regulação da docência – como o *Ratio Studiorum*, a *Didática Magna*, a própria BNC-Formação – que se atualizam, se infiltram e se retroalimentam na sustentação dos regimes de verdade que mantêm o instituído e limitam o possível?

O certo é que o gesto – produzido na escuta atenta, no olhar sensível, na interrupção do vivido e na recusa dos regimes que atravessam o discurso educacional – carrega consigo a exigência da pergunta. A pergunta suspende verdades, mantém-nos implicadas e convoca a desestabilizar o automatismo do ensinar, criando aberturas para o imprevisível.

É nesse terreno impreciso – tecido mais por perguntas do que por certezas sobre o devir-docência – que, nos cursos de licenciatura, venho buscando suspender o previsível e lançar aos licenciandos novos desafios e provocações. Tenho chamado essas propostas de pequenas estratégias de reinvenção. Uma delas – inspirada nos materiais da professora Dr^a Halana Garcez Borowsky – consiste em propor a análise de tirinhas de jornais e revistas que abordam questões relacionadas ao campo da educação. A partir dessa leitura, as estudantes e os estudantes são convidados a identificar aspectos que podem ser problematizados em relação às práticas educativas e, a partir disso, reinventar as tirinhas. O desafio é pensar em outros modos de fazer a docência, de se relacionar com o saber, com os colegas e com o espaço escolar.

Com base nas discussões realizadas na disciplina e nos textos estudados, cada grupo elabora propostas para reinventar a escola. A intenção é que, coletivamente, pensem e compartilhem pequenos gestos possíveis – gestos capazes de engendrar outras, novas e múltiplas docências, marcadas por uma vontade de deslocamento. Esse exercício tem se constituído como um potente caleidoscópio das docências. Ele permite aos licenciandos e licenciandas refletirem sobre os gestos da docência a partir de perguntas provocadoras, tais como: Que atos docentes têm se repetido ao longo dos anos? O que temos deixado escapar? Que gestos ainda podemos instaurar a partir de nossas reflexões?

Penso, neste momento, no sentido de um relicário. Cada estudante, em sua experiência singular, recolhe fragmentos – e, como você e eu, seleciona, guarda e (re)significa aquilo que comporá seu próprio devir-docente. Desejo que os vestígios dessas palavras e ações que reverberam em nossas aulas, possam compor o relicário com as experiências desses futuros professores e dessas futuras professoras, emergindo adiante como potência, como gestos carregados de sentidos.

Encerro minha carta com as instigantes, inspiradoras e desafiadoras palavras da professora Corazza, que nos convocam, querida amiga, a seguir adiante, entrelaçando pesquisa e docência como um gesto de criação.

Resumindo, para concluir, afirmo que, para nós, educadores, dentre os desafios que, no presente, são lançados, o mais urgente parece ser uma artistagem de criação e inovação. Penso que é por meio da pesquisa-docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas (Corazza, 2013, p. 100).

Com carinho e inquietações compartilhadas,

Patrícia

POR QUE ISSO TUDO IMPORTA PARA A DOCÊNCIA?

Importa, sobretudo, porque a docência acontece no encontro com os outros, na escuta do inesperado, bem como na contínua invenção de modos outros de seguir ensinando e aprendendo em contextos, muitas vezes, marcados pela imprevisibilidade e precariedade, inclusive. Importa para pensarmos a formação e os gestos da docência como formas de ativação do pensamento e do corpo. Nessa direção, quando falamos em gesto, o fazemos porque se trata, também, de uma política do sensível. Isto é, do modo como cada professor ou professora se posiciona diante de uma turma, como pratica a escuta, como responde a cada chamado, como inventa diferentes condições para que os saberes emergjam.

Para Rancière (2018), a política pode ser pensada como uma atividade criadora, uma vez que pode contribuir para desestabilizar o que é da ordem do “instituído”. O sensível, por sua vez, diz respeito ao conjunto tanto de percepções quanto de experiências que compõem os sentidos que damos à nossa realidade (Rancière, 2010). Considerando isso, podemos assinalar que às dimensões estética e política articulam-se a dimensão do sensível, dando condições da existência de disputa entre o que conta como “verdadeiro” e “válido” quando se trata de escutar, ver, falar, pensar e, ainda, agir.

Trata-se, portanto, de reconhecer a docência como espaço de criação e experimentação. Em tempos de captura da educação por políticas de padronização, eficiência e vigilância – como aponta Giuliano (2024) ao analisar os regimes de produtividade e controle que atravessam as pedagogias neoliberais –, apostar na docência como arte do pertinente (Galard, 2008) é uma forma de resistência. Aliado a isso, segue relevante a noção de que “os docentes tenham um tempo suspenso para se encontrarem consigo mesmos, num

campo de contato e de afetações com os demais e com o mundo que os cerca. De modo que, tal operação aconteça com vitalidade, força e intensidade.” (Camozzato; Ignácio, 2022, p. 256). Afinal, “a docência também pode implicar em escolhas de estilização” (Camozzato; Ignácio, 2022, p. 259).

Por que isso tudo importa para a docência? Em suma, porque o que se ensina e o que se aprende estão inextricavelmente articulados aos nossos modos de ser e estar no mundo. Nossos gestos docentes se tornam éticos, estéticos e políticos na medida em que acolhem a singularidade das situações, desafiam automatismos e instauram outras formas de presença. Cada gesto que desvia, que escuta, que inventa, que hesita, contribui para estilhaçar traçados em torno da verdade e do verdadeiro, realocando a docência para um lugar que lhe é mais fecundo: o da abertura ao sensível e àquilo que ainda não tem forma. Uma docência que opera nos intervalos, nos tempos dilatados, nas dobras do cotidiano em que algo novo pode germinar. Um *sabe-se lá mais o quê* que não é imprecisão, mas abertura à reinvenção.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Passagens**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- CAMOZZATO, V. C.; IGNACIO, P. O gesto de diagnosticar o presente na docência. *In*: CANNAVÔ, V. B.; PINTO, T. S.; ROCHA, C. M. F. (Orgs.). **Nos rastros de Foucault**: Diálogos contemporâneos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- CAMOZZATO, V. C.; SILVA, E. L. Docência, experiência e lugares de aprendizagem. **Educação & Realidade**, 50, p. 1-19, 2025.
- CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

COSTA, S. S. G. Dos fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação & Sociedade**, 26 (93), p. 1257-1272, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400009>. Acesso em: 24 ago. 2025.

COSTA, M. V.; CAMOZZATO, V. C. Didática e experimentações nos modos de ensinar. **Currículo sem Fronteiras**, 21(1), p. 398-428, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.20> . Acesso em: 24 ago. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. Que é o Senhor, professor Foucault? *In*: FOUCAULT, M. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Ditos & escritos X. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Porto Alegre: Edições Graal, 2009b.

GALARD, J. **A beleza do gesto: Uma estética das condutas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GIULIANO, F. Pedagogías del neoliberalismo: Del estudiar al rendimiento. **Revista de Filosofía y Educación**, 9(2), p. 1-12, 2024.

HERMANN, N. **Ética e estética: A relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Situar algunas coordenadas para transitar por la propuesta del libro. *In*: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ANGUITA, M. (Coords.). **Una pedagogía desobediente: Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación**. Barcelona: Octaedro, 2024.

LAPOUJADE, D. Da instauração. In LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: Editora n-1, 2017.

SUMÁRIO

LAUAND, J. Prefácio. In PERISSÉ, G. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LEVY, T. S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NORNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, 15, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15360.058>. Acesso em 24 ago 2025.

PEREIRA, M. de A. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, 15(45), p. 555-563, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300012>. Acesso em 24 ago. 2025.

RANCIÈRE, J. **Estética e política**: A partilha do sensível. Porto: Dafne Editora, 2010.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: Política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 2018.

ROSA, H. **Alienação e aceleração**: Por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. São Paulo: Vozes, 2022.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, 25(89), p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em 24 ago. 2025.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, 20(1), p. 113-140, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019627>. Acesso em 24 ago. 2025.

SUMÁRIO

2

Rosa María Bolívar Osorio

LA REFLEXIÓN COMO UNA FORMA CONTEMPORÁNEA DE GOBERNAR LA PRÁCTICA DEL MAESTRO

INTRODUCCIÓN

Este trabajo hace parte de los resultados de investigación del proyecto “El discurso sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros en Colombia. Una lectura en clave de diagrama”, el cual se propuso desnaturalizar la idea hegemónica de formar maestros críticos y reflexivos como alternativa para superar los problemas de calidad en el sistema educativo colombiano. Una vez posicionado como el discurso imperante, la reflexión se ha convertido en un objeto en disputa por los distintos sectores, los intelectuales, los maestros de a pie, el estado, los estudiantes, los formadores de maestros, entre otros. Todos parecemos estar de acuerdo con el enunciado de que la “reflexión sobre la práctica forma al maestro” y por lo tanto nos hemos convertido en sus abanderados.

En este capítulo veremos la reflexión en tanto línea, en tanto fuerza; con Foucault aprendimos que el poder no ve ni habla, pero es productivo, produce ver y hablar. Como línea de fuerza la reflexión está tensionada por múltiples relaciones que crean y tienen efectos en las instituciones, los sujetos y los discursos (Deleuze, 2013).

Nos proponemos mostrar las vías por las cuales la reflexión se ha convertido en una forma contemporánea de gobierno de la práctica del maestro incluso desde su formación inicial. Para construir este capítulo se acude al archivo de prensa, blogs, y noticias digitales publicadas en el periodo de la coyuntura analizada entre 2014 y 2018, y a través de los cuales se pueden visibilizar los debates por la formación del maestro y que provienen de diferentes campos académicos.

GOBERNAR AL PROFESOR A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN

Es importante que en nuestras prácticas pedagógicas y en todo nuestro ejercicio del quehacer docente, tengamos en cuenta que nuestras propias prácticas son un objeto de investigación, y que a través de un ejercicio autorreflexivo podemos llegar a encontrar una posible solución a eso que hemos observado que no nos está funcionando a la hora de enseñar y de esta manera poder generar una transformación tanto en nosotros mismo[...]es fundamental que nosotros como futuros docentes seamos muy conscientes y autocríticos en cuanto a nuestras prácticas y las debilidades que tenemos frente a ellas para así poder encontrar una solución y fortalecer eso que es una debilidad, pero todo se debe dar a través de observaciones, diálogos, de compartir nuestras experiencias, de reflexión y autorreflexión (Aguilar, 2018).

La cita inicial de este apartado corresponde a una entrada de Blog en la página digital Compartir Palabra Maestra, se trata de un texto escrito por una maestra en formación, en su texto titulado "Las prácticas pedagógicas como objetivo de investigación y reflexión para lograr una transformación. Una aproximación al sentido investigativo que tienen las prácticas pedagógicas en nuestro quehacer docente". En ella podemos encontrar la síntesis del enunciado que expresa la reflexión en el paradigma de la calidad, hay que hacer de la práctica un espacio de reflexión para transformarlo y así mejorar la calidad de la educación. De esta manera, en tanto línea productora, la reflexión al entrar en la relación de fuerzas con la formación, la profesionalización y la experiencia ha devenido en tecnología y eso es lo que hoy representa la Práctica Reflexiva. Una gran tecnología de

gobierno¹ neoliberal que agencia la subjetividad del maestro investigador, el maestro innovador y el maestro reflexivo, todas ellas dentro de un gran marco neoliberal de la producción de sí.

Como apunta Bárcena (2005, p. 34), la noción de práctica reflexiva lideró la defensa de la racionalidad educativa como racionalidad práctica, y entonces los educadores no pueden aspirar a comportarse como "pensadores puros" sino que tienen que conducirse como "profesionales reflexivos". Al actuar como tecnología de gobierno la Práctica Reflexiva busca el moldeamiento de la conducta del maestro en un ambiente que le hace que se autoexija la reflexión para la mejora de la práctica. El sujeto maestro que necesitaba la tecnología educativa y que aplicaba sin más los diseños instruccionales elaborados por otros, es desplazado por un sujeto auto-exigido², "formado como pensador reflexivo aunque su reflexión sea puesta al servicio de la eficacia pedagógica como una suerte de tecnología cognitiva" (Bárcena, 2005 p. 34).

Por otro lado, hacer este ejercicio reflexivo en nuestras prácticas pedagógicas es importante para tener en cuenta en qué estamos fallando nosotros mismos, ya que muchas veces si uno no estudia sus mismas prácticas, no se va a saber qué debilidades estamos teniendo a la hora de enseñar, y algo muy común que hacemos es culpar al estudiante, cuando realmente somos nosotros los que debemos mejorar o implementar nuevas estrategias (Aguilar, 2018).

1 Las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que se diferencia de las tecnologías de dominación porque no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas.[...] las tecnologías de gobierno son como una especie de manija que puede orientarse de dos formas: bien para intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados, o bien para conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo. Las tecnologías de gobierno pueden servir, entonces, para crear estados de dominación política o para favorecer prácticas de libertad (Castro-Gómez, 2010, p. 39).

2 Ver: Han, B.-C. **La sociedad del cansancio**: Segunda edición ampliada. Herder Editorial, 2017.

El subrayado es mío para resaltar como el discurso de la práctica reflexiva ha naturalizado la idea de que el que debe mejorar es el maestro, incluso notemos como esta estudiante, maestra en formación, ha aprendido que es ella quien tiene que mejorar, y ha incorporado la demanda por la autorreflexión como parte de una ética del maestro con la finalidad transformarse a sí misma y transformar los aprendizajes de sus estudiantes. Se asume que reflexionar es ver las fallas, la falta, la culpa, la debilidad; de esta manera se forma a un maestro que siempre está en el déficit viviendo una demanda que nunca cesa, -reflexionar para mejorar-, pero no es claro en este juego de relaciones de poder quien o que es lo que ha determinado este mal diagnóstico que hace que uno no pueda salir del espiral continuo del mejoramiento.

Puesta en la normativa del Ministerio de Educación Nacional a través de las resoluciones 02041 y posteriormente la 18583, la reflexión obligatoria deviene en una forma contemporánea de gobernar la práctica del maestro. La reflexión ya descrita como objeto de poder en disputa, al conectarse con la práctica deja de ser línea y se convierte en diagrama -Práctica Reflexiva- y alcanza la hegemonía. Se abren unas formas de regulación del maestro, de gestión de la práctica, que se sirven de la libertad de los maestros en formación y en ejercicio pero que terminan coaccionando la libertad de su práctica.

Como ejemplo podemos ver que esta tecnología se ha desplegado a partir de diferentes estrategias en el contexto colombiano.

- a. El aumento bajo demanda normativa, del componente de práctica en los programas de formación inicial de maestros:

A partir del 2014 se iniciaron las discusiones sobre los lineamientos de calidad para las licenciaturas en el país, muchos puntos fueron objeto de debate en los siguientes dos años³; uno en especial, representa los efectos de esta racionalidad que se venía implantando

en Colombia, nos referimos a aquel que define que la formación de los maestros debe hacerse con fundamento en la práctica y exige un mínimo de 50 créditos dentro del plan de estudios correspondientes a este componente, para garantizar que “el estudiante de licenciatura sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Luego de los intensos debates que se dieron en torno a estas orientaciones en donde la formación de los maestros se volvió el objeto en disputa por parte de los diferentes sectores, finalmente esta normativa es derogada por la (Resolución 18583, Ministerio de Educación Nacional, 2017) la cual conserva su orientación sobre una práctica reflexiva pero reduce a 40 los créditos mínimos que debe contener el programa. En su artículo 3.2, esta resolución establece las diferencias entre práctica educativa, práctica docente y práctica pedagógica y en un solo literal determina los fines de la práctica, sus orientaciones teóricas y los dispositivos de formación que son llamados a utilizarse en este proceso.

Por su naturaleza de investigación e intervención, la práctica educativa se puede desarrollar mediante procesos de proyectos de aula, innovación curricular o práctica reflexiva. Por su parte y derivado de su énfasis en la observación, trasposición e interacción, la práctica pedagógica se puede apalancar de procesos formativos a través de estudios de casos, etnografía del aula y narrativas docentes. Finalmente, y como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Desde la formación inicial se acentúa el énfasis en una formación práctica que adopta la reflexión como medio, como forma de mejoramiento, de presentar una subjetividad deseada del maestro a la cual debe llegarse a través de la reflexión y los dispositivos de formación que la acompañan.

- b. El programa todos a aprender y la adopción del marco para la buena enseñanza:

El programa Todos a Aprender (PTA) implementado desde el 2011 por el Gobierno de Juan Manuel Santos⁴ en el marco de su plan de desarrollo “Colombia la más educada” parte de la premisa conceptual aquí ya trabajada de que para mejorar los aprendizajes de los estudiantes es necesario mejorar las prácticas de aula de los profesores. Y aunque en su formulación se dice que TODOS incluye a maestros, estudiantes, padres de familia, directivos, secretarías de educación y sociedad civil; lo cierto es que sus acciones se despliegan fundamentalmente sobre el docente, en el aula, se observa la clase, se interviene sobre su planeación, desarrollo y evaluación de la clase, convirtiendo el aula, en el escenario micro en el que ahora se gobierna su práctica.

Con una estrategia basada en el desarrollo profesional situado, articulada a las teorías del conocimiento didáctico de los contenidos (CDC), conocido en inglés como PCK: Pedagogical Content Knowledge. El PTA adoptó el marco para la buena enseñanza fuertemente en su primera versión denominada Pioneros⁵, aunque con el tiempo el programa ha tenido muchos cambios, la evaluación formativa y sus rúbricas siguen estando presentes, además de las comunidades de aprendizaje y la exigencia por llevar rúbricas en las cuales se consignan las reflexiones permanentes del proceso.

4 De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2011-2014, la meta propuesta era que el PTA alcanzará, al finalizar el 2014, al menos las siguientes proporciones: - 2,3 millones de estudiantes. - 70.000 educadores, entre docentes de aula y directivos. - 3.000 Establecimientos Educativos, localizados en 608 Municipios (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

5 El programa pioneros corresponde a la primera versión del proyecto todos a Aprender 2.0 en la cual se seleccionaron 500 establecimientos educativos ubicados en 22 entidades territoriales certificadas de diferentes partes del país y los cuales-según ellos “han mostrado un alto potencial para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en el corto plazo, de forma que establezcamos un precedente significativo para demostrar que sí es posible transformar la calidad de la educación”. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88300>

c. La evaluación con carácter diagnóstico formativa:

Otra importante estrategia que visibiliza como la reflexión se ha hegemonizado para gobernar la práctica del maestro, la podemos evidenciar en el denominado proceso de evaluación diagnóstico formativa para el ascenso en el escalafón docente⁶. Dicha evaluación fue reglamentada por la Resolución 15711 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) en la cual se asume la evaluación de carácter diagnóstico formativo como

un proceso de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical, su mejoramiento continuo, sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo (Art. 5).

Nuevamente se aprecia la tecnología (reflexión) con su finalidad (mejorar la práctica pedagógica) en una lógica de mejoramiento continuo y circunscrita al aula como escenario de actuación que se define para el profesor. Entre los criterios de evaluación se establecen cuatro: 1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente, 2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, 3. Praxis pedagógica y 4. Ambiente en el aula. En este punto la evaluación se convierte en el instrumento principal para regular la práctica del profesor a quien se le pide explícitamente que reflexione sobre su práctica pedagógica, que además pasó de la esfera privada del aula -a través del video que los profesores debían realizar- a una esfera pública dónde su actuación es objeto de evaluación.

6 Recordemos que en Colombia el decreto 1278 de 2002 reglamenta que los docentes vinculados al magisterio tendrán una evaluación de periodo de prueba, evaluación anual de desempeño y la evaluación de ascenso que ha tenido varias versiones, y en la versión actual fue reglamentada por el decreto 15711 de 2015.

SUMÁRIO

El proceso de evaluación no solo establece unos criterios para detectar algunas falencias en las prácticas de los docentes, sino que ejerce una retroalimentación. Lo interesante de este sistema es que la práctica debe encajar con una rúbrica que preestablece los criterios de lo que sería lo bueno o lo ideal en el desempeño docente, lo cual no es un asunto menor, sino que empieza a prefigurar lo que antes era difícil de describir, de visualizar, lo que no era tan transparente, no por oculto, sino porque se limitaba a la intimidad de la relación profesor-alumno y que se enmarcaba en un contexto especial: el aula. En el sistema actual, la práctica queda atrapada en un lente que hace manifiesto, público, y al arbitrio de todos lo que los docentes y alumnos viven la cotidianidad de su vida escolar (Calderón-Palacio, 2018, p. 34–35).

d. El Programa de Becas para la Excelencia Docente.

El Programa de Becas para la Excelencia Docente es una iniciativa del Gobierno Nacional⁷ que busca mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos y la práctica pedagógica de sus docentes, para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sus desempeños en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales; busca incidir en “uno de los factores que más afecta el aprendizaje y desempeño de los estudiantes – la calidad de la práctica docente” (MEN, 2016, p. 13), por ello el docente beneficiario debe desarrollar un proyecto de grado que impacte su práctica pedagógica, y en consecuencia impacte el proyecto de mejoramiento de su institución educativa con el acompañamiento de la universidad.

Por este programa se gobierna la libertad del maestro a quien se le dice que tiene la capacidad de incrementar su capital humano, como la razón neoliberal lo ha hecho, mediante la creación, la innovación y el emprendimiento, pero limita su libertad al definir el objeto

7 Aunque este programa fue creado en el Gobierno de Juan Manuel Santos, se conserva hasta hoy con la misma filosofía aunque su nombre se ajuste según el gobierno de turno. Actualmente se conocen como las Becas de Poder Pedagógico Popular.

y el alcance de su práctica investigativa. Es llamado a formarse, pero dentro de los límites que la “generosa” beca del gobierno determina, que son además deseables y compartidos por toda la sociedad que comparte el propósito de ver mejorar la calidad de la educación.

Como observamos en estos cuatro casos la premisa es la misma, hacer el que docente reflexione para identificar sus errores y mejorar la práctica pedagógica que se restringe al aula. Así las cosas, se continua poniendo una mirada desde el déficit sobre la labor del maestro, limitando las cosas que puede pensar y sobre las que puede investigar, lo interesante es que esta forma de gobierno como dice Foucault parte de su libertad, pues el docente, se inscribe libremente a la evaluación, aspira voluntariamente a la beca o participa voluntariamente en el PTA, pero al insertarse a estas estrategias todas ellas traen consigo la “reflexión obligatoria” que se puede medir a través de diferentes tipos de rúbricas.

Tal como Popkewitz y Kirchgasler (2014) lo explicaron, la adopción de referenciales para determinar la buena enseñanza termina por demostrar un interés en “fabricar el alma del profesor”⁸. A su modo de ver se trata de una nueva tecnología de la confesión ya no en el sentido clásico que Foucault la había expuesto, sino una tecnología desde la psicología de la comunicación, actualmente nombrada desde el aprendizaje y la psicología social asociadas con la didáctica. Así, “La formación del profesorado es la autorrealización y la transformación vinculadas a sistemas de evaluación externa donde los principios del alma están disponibles para el escrutinio continuo y la gobernanza en un “sistema de posicionamiento global permanente” (Popkewitz; Kirchgasler, 2014, p. 42).

Se constituye todo esto en la paradoja propia de las sociedades de control (Deleuze, 2006), esta condición propia del

neoliberalismo en donde los sujetos se experimentan a sí mismos como libres aunque los objetivos de su conducta sean puestos por otros (Castro-Gómez, 2010). Se actúa sobre la motivación del sujeto (mejorar su salario, continuar su formación, ascender profesionalmente) abocado a un proceso de formación permanente, en el cual todo el tiempo deben trabajar para adquirir nuevas competencias (el marco para la buena enseñanza).

ESCRIBIR/DECIR LAS PRÁCTICAS

Al convertir la Práctica Reflexiva en una práctica de gobierno, se apropian los dispositivos narrativos para visibilizar la práctica del maestro, se hace una demanda por las diferentes formas de escritura del maestro entre las que se han privilegiado y popularizado los diarios pedagógicos, los portafolios, las bitácoras, las narrativas autobiográficas, entre otros. Se hace una solicitud por el escribir /decir las prácticas del maestro, pareciera que su objetivo es rescatar la voz del maestro reforzando la presencia pública de los profesores en una esfera que se ha ampliado considerablemente en los últimos años; al respecto (Novoa, 2009), argumenta que paradójicamente aunque se habla mucho de la escuela y de los profesores, los que hablan son los periodistas, los expertos, los columnistas, no los profesores. "asistimos a una suerte de silencio de una profesión que ha perdido la visibilidad en el espacio público" (Novoa, 2009, p. 55).

En contraposición a este argumento, podemos decir que, en el presente, la voz de los profesores es su narrativa, la anécdota de su vida, en la que muchas veces se presenta a sí mismo como víctima o llamado a mejorar, pero no se reconoce como un experto profesional que da cuenta de su práctica. La escritura del médico es su informe clínico, en el que da cuenta de los resultados de su tratamiento sobre una enfermedad, en cambio, la escritura del profesor la mayoría

de las veces habla de su anécdota personal o de su testimonio de mejoramiento propio. El médico en su artículo nos habla de lo que puede aportar a la ciencia o al tratamiento de la enfermedad, pero no juzga su propia práctica como médico. La experiencia significativa del maestro es una experiencia que narra el problema detectado, la estrategia efectuada que casi siempre redunde en como él lo puede hacer mejor, pero no se posiciona como un profesional que aporta al campo de la pedagogía, la voz del maestro no se reconoce como la voz de un profesional autorizado para hablarnos de educación.

Una posible explicación a este fenómeno quizás tenga que ver con que, al poner el énfasis de la formación sobre la práctica, los maestros aprenden a dar cuenta de lo que les ocurre desde su saber experiencial, por tanto, al no tener una fuerte formación conceptual o desde el campo disciplinar (la pedagogía) han desarrollado una mirada limitada por la cual les es difícil describir su práctica desde el saber disciplinar o profesional. Y si a esto le sumamos que los intelectuales u otros profesionales desestiman la escritura del maestro, como una escritura que contenga saber pedagógico, la escritura del maestro queda restringida a su uso como tecnología de la confesión (Popkewitz; Kirchgasler, 2014).

“Escribir es, por tanto, mostrarse, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro” (Foucault, 1999), y el problema no reside en la escritura como práctica de subjetivación, el problema se creó cuando la escritura del maestro (producto de su práctica reflexionada) se volvió objeto de evaluación. Como resultado, por la reflexión el maestro entra en el marco cartesiano de la modernidad en la cual el maestro se convierte en sujeto y objeto a la vez, en cámara y espejo⁹,

9 Este fenómeno había sido descrito por (Sitomaniemi-San, 2015, p. 80) para nombrar un efecto similar en la formación del maestro en Finlandia y dentro de ella la finalidad otorgada a la formación en investigación. Afirma la autora que: “La noción de pensamiento didáctico/pedagógico del maestro incorpora no solo la idea del maestro como observador e investigador detrás de la cámara de video o espejo unidireccional, sino también como un profesional frente a la cámara o espejo sobre el cual se fija la mirada del investigador [la traducción es mía].

observa lo que le ocurre pero a la vez es observado mediante su escritura y esto es un ejercicio muy frecuente principalmente en los años de formación inicial. Veamos un ejemplo con un fragmento de un diario de una estudiante en formación

hoy lo único que puedo decir, es que existe diversidad de maestros que llevan a cabo diferentes prácticas para el control de la disciplina, diferentes actividades, buscan por diversos medios motivar a los estudiantes, por ello es difícil afirmar que existan buenos o malos maestros; cada uno de nosotros construye su ser maestro y hace significativa esta experiencia (nov. 11 de 2016).

Su diario es escrito cada día que asiste a la escuela, y en él se registran sus vivencias y lecturas - como cámara - de lo que ocurre en la escuela, pero a la vez es su espejo, en el que ella revela, sus marcos de comprensión, sus emociones, sus fortalezas e inseguridades. Sin embargo, se ha problematizado el diario porque de todas maneras está enmarcado en las ideas previas y formadas que han dotado al maestro en formación con las herramientas de lo que es "posible pensar" en su tiempo y en su cultura, respecto a lo que debe ser y hacer un maestro.

Cuando se considera el dispositivo de la narrativa autobiográfica junto con la técnica de la auto-revelación en la escritura del diario, la combinación funciona para construir la idea de los maestros como unas personas que reiteradamente confiesan y afirman su identidad en términos de categorías que reflejan supuestos populares existentes. Esta construcción es una tecnología del yo que tiende a perpetuar el status quo porque los marcadores autobiográficos se basan en los estereotipos y las convenciones de lo que constituye una autobiografía que están históricamente contruidos. De esta manera, la identificación autobiográfica circunscribe lo que es posible pensar y legitima algunas formas particulares de ser un maestro mientras anula otras y frustra las posibilidades de pensar fuera de las categorías de pensamiento existentes (Fendler, 2003, p. 23, la traducción es mía).

Una vez se ha hegemonizado la reflexión como forma de gobierno, se han popularizado las narrativas en las propuestas de formación, abundan las historias de vida, los libros que nos cuentan sus historias en forma de testimonio, pero muchas de ellas se quedan sin análisis, se producen narrativas, pero poco se estudian, se vuelve sobre ellas para comprender la potencia de lo allí dicho. Pero es necesario comprender, como dicen (Altet; Chartier, 2006), que el análisis de las prácticas no es un fin en sí mismo, que solo tiene sentido si se articula a otros dispositivos y se alterna entre trabajo en el aula y reflexión posterior sobre lo sucedido.

La pregunta que se abre es ¿cómo pueden estas formas de escritura recuperar la práctica del maestro?, nos respondería (Chartier, 2003) que la escritura no puede restituir la memoria de la práctica, porque mucha de la formación de los maestros es oral y es por esto que realmente no será posible capturar toda la práctica en la escritura. Pero lo que es cierto es que hoy por hoy la porción de ella que queda descrita en la narrativa es objeto de control, revisión por otro, asesor, coordinador, tutor, entre otros, pero fundamental y libremente el primero que la juzga es el mismo sujeto que lo produce, tal como hemos visto en los relatos de las estudiantes.

LA FABRICACIÓN DEL DOCENTE COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

El Premio Compartir al Maestro le hace un reconocimiento al docente profesional, es decir, “aquel que, de manera sistemática y reflexiva, identifique y defina los problemas a los que se enfrenta; diseñe, lleve a la práctica y evalúe propuestas innovadoras para solucionar dichos problemas; comunique la experiencia y justifique sus resultados; y, logre que sus estudiantes obtengan logros altos, académicos y/o en adquisición de valores”. (Comité Académico Fundación Compartir).

Como práctica de gobierno, la reflexión se convierte en el medio por el cual el maestro es “fabricado” como profesional de la educación. Gracias al trabajo de (Popkewitz; Kirchgasler, 2014) entendimos que la fabricación¹⁰ señala una forma de gobierno en la que se interrelaciona el alma del niño con el alma del profesor; proceso que con frecuencia es nombrado como profesionalización.

Hoy, el alma del maestro se ensambla con diferentes tecnologías sociales de evaluación y estándares curriculares, revisando las cualidades de lo confesional. El cambio en la formación docente contemporánea es cambiar las disposiciones, las sensibilidades y la conciencia del maestro, para cambiar el “alma” del niño, el “alma” en la práctica, si no en el nombre (Popkewitz; Kirchgasler, 2014, p. 35, la traducción es mía).

Para este proceso las tecnologías utilizadas son los referenciales compartidos, los analizados por (Popkewitz; Kirchgasler, 2014) en el caso de Estados Unidos el Teacher for América o Knowledge is Power Program (KIPP) o como el Marco para la buena enseñanza (Danielson, 2007), que hoy se aplica en Colombia y Chile. Y es que estos referenciales que toman la forma de rúbricas, estándares, lineamientos o criterios de calidad, se convierten en el punto de referencia de la subjetividad del profesor en tanto profesional; como subjetividad deseada y prefabricada, los estándares se utilizan para

SUMÁRIO

10

Uso el término “fabricación” para hablar sobre el cosmopolitismo, como con- junto de prácticas culturales que poseen dos cualidades coincidentes. Una de ellas es que la “fabricación” designa una ficción. Hablar sobre la infancia o el desarrollo del niño es crear una ficción para pensar sobre cosas del mundo que requieren nuestra atención. En segundo lugar, “fabricación” es “hacer” cosas, así como una fábrica fabrica. Se formulan las teorías, se aplican los programas, y se trabaja sobre los pensamientos y las actitudes recónditas de los niños para juzgar si los niños están evolutivamente felices, satisfechos y auto-motivados y si son “normales.” Las categorías de la infancia y el desarrollo no fabrican “cosas” como las de una fábrica, sino que manufacturan seres humanos, los cuales son manejados para ser auto-manejados. Las clasificaciones determinantes de las etapas evolutivas o de la adolescencia actúan como medidas de salud mental y física, de la organización de la clase y del currículo, y de los patrones de instrucción del niño a través de la publicación de bibliotecas de auto-ayuda para padres. ¡Las ficciones ya no son más ficciones! (Popkewitz, 2010, p. 519).

medir a los individuos y clasificarlos según sus diferencias, cuando ya la rúbrica ha eliminado la diferencia.

Los Estándares son las “marcas” que identifican al nuevo maestro (Foucault, 1977). El resultado de los perfiles asociados con los Estándares (ahora formalmente llamados Perfiles de ingreso a la carrera) es una “identidad pedagógica”, en la cual los atributos del maestro principiante están codificados y representados en los documentos (Lawson, 1999, p. 95, la traducción es mía).

Este proceso es el que explica que se inicie la práctica mucho más temprano en la formación inicial, pero es una práctica para insertar a los estudiantes en la cotidianidad de la escuela, las demandas externas que se le hacen, sus rutinas, pero tienen poco contacto con posiciones o miradas más críticas sobre la escuela. Medidos contra estos referenciales en los que se pide explícitamente la reflexión como una competencia, los maestros en formación son formados para seguir los rituales que agencian estos estándares, actualmente la escritura y reflexión sobre la práctica para insertarse en el espiral del mejoramiento continuo.

El discurso oficial que se agencia nos presenta como un beneficio para la profesionalización la existencia de estos estándares, no importa cuánto se haya luchado por reivindicar el oficio del maestro como un oficio artesanal, la lucha actual desde estos postulados es lograr que los maestros consigan autonomía como profesionales.

Sin embargo, el mayor beneficio derivado de la existencia de estándares de práctica claros lo reciben los maestros mismos. Un marco para la enseñanza fundado en una sólida base de investigaciones permite que la docencia sea una verdadera profesión, que ingrese a la comunidad de profesiones y que genere el mismo nivel de respeto que el asignado a otros profesionales. Estos beneficios son reales, pero son externos y culturales. También existen beneficios internos; cuando los docentes saben lo que se espera de ellos, pueden comprometerse en una autoevaluación, una reflexión sobre su práctica y un

diálogo profesional estructurado en torno a los estándares. Estas son las actividades que más conducen a un aprendizaje profesional (Danielson, 2011, p. 8).

La promesa que hace esta tecnología es que, al adaptarse a esta subjetividad, medida desde los estándares, el maestro entra en el régimen de veridicción que ha instalado la idea del profesional contemporáneo como un profesional autónomo, que se gobierna a sí mismo; planteado por Danielson como algo que es un beneficio externo que daría mayor estatus social al maestro, al tiempo que lo hace entrar en el juego de las libertades, más reflexión, más aprendizaje profesional, mejor profesional.

Actualmente ser profesional está asociado a la idea de autonomía, de una profesión que es autónoma en sus prácticas, medios y fines con reconocimiento social. En nuestro contexto, la tecnología educativa hizo al maestro dependiente, y por eso cuando por la ley 115 se le dio a las escuelas y a los maestros más autonomía, la forma como fue implementada y luego se desmontó por la contrarreforma¹¹ y los procesos de certificación de calidad en las instituciones educativas, llevo a que los maestros sintieran que solo habían recibido más carga de trabajo viviendo el fenómeno descrito por Torres (1996) en donde la autonomía se asocia con más trabajo, más responsabilidades y más exigencias sin que ello corresponda un mejor salario.

Romper con la histórica dependencia del magisterio respecto de un modelo educativo y escolar altamente centralizado, vertical y autoritario, no puede esperarse que ocurra ni rápida ni fácilmente. Por otra parte, las “ventajas” de la dependencia (recibir todo dado, desde las decisiones sobre la reforma hasta el conocimiento y la secuencia de las lecciones a través del libro de texto) se refuerzan frente a la escasa formación y a la inseguridad profesional de muchos maestros. De ahí que la propia

SUMÁRIO

formación docente debe verse como un espacio para reflexionar y construir junto con los maestros la profesionalización como una necesidad y una reivindicación (Torres, 1996, p. 58).

Perrenoud (2004, p. 209) explica que la profesionalización docente se encuentra estancada, por el contrario, hay un auge de la cultura empresarial de la evaluación, mayor riesgo de burocratización de los sistemas educativos, de desarrollo del trabajo prescrito y de proletarización de los enseñantes; desde su perspectiva esto ocurre porque “la práctica reflexiva no está en el núcleo de la identidad enseñante y de la formación, pese a la universitarización creciente de los ciclos superiores”. Su argumento deriva en que no basta con aumentar el nivel de formación académica para el que se desarrolle la autonomía profesional, utilizando como estrategia el paradigma reflexivo,

El paradigma reflexivo es en este sentido un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. Por supuesto, esta forma de profesionalidad no puede desplegarse contra las instituciones, que únicamente se movilizarán si un número creciente de enseñantes se declaran practicantes reflexivos y reaccionan ante el modo de tratarlos de la burocracia. No con resentimiento, ni siquiera como una protesta sindical, sino como una construcción negociada del sistema educativo (Perrenoud, 2004, p. 210).

La otra vía por la cual se intentó hacer al maestro profesional fue al imponerle el oficio de investigar su práctica¹², hacerse maestro investigador entró en este mismo juego de verdad para alcanzar un mayor estatus profesional, algunos maestros comenzaron a hacer

12

Al respecto se pueden consultar los trabajos de (Calderón Palacio, Aguilar Rosero,; Ospina Ochoa, 2008; Ossa Montoya; Suárez Vallejo, 2013)

sus investigaciones en busca de romper la brecha con los intelectuales o investigadores de las universidades, pero

En realidad, maestros y profesores aspiraban a un mayor estatus profesional -reconociendo implícitamente con ello que entendían su actividad como producción, en el sentido ya transformado del término- y por esa razón afirmaban con firmeza que su práctica podían ser objeto de investigación, aunque realizada por ellos mismos, sin esperar a que los teóricos e investigadores profesionales les dijese cómo debían hacer su trabajo o cómo debían mirar pedagógicamente su actividad. Allí se escondía una lucha por la igualdad frente a los teóricos. Estos debates derivaron en una especie de monólogo colectivo, uno muy similar al de los niños de 4 y 5 años, en los que a una pregunta de uno el otro responde con otra sobre un asunto que nada tiene que ver con lo formulado por el primero (Bárcena, 2005, p. 12).

Así las cosas, la investigación de los maestros se volvió un monólogo, los maestros se escriben y se leen entre ellos mismos porque los académicos no validan lo que hacen los maestros y los maestros desprecian lo que hacen los académicos porque los consideran alejados de la realidad. De esta manera se cierra el círculo, en el cual solo pueden reflexionar lo que les es posible pensar dentro de su propio entorno, que como ya se ha dicho cada vez habita un espacio más reducido, ahora confinado al aula.

Así como el saber pedagógico produjo el maestro intelectual, la reflexión produjo el maestro investigador y ahora el maestro innovador que podemos leer como una versión ligera de la investigación, bajo una premisa "ya que no produces conocimiento, mejora tu práctica". En la superficie estos discursos se apalancan en la autonomía intelectual del maestro, pero en el diagrama que se ha identificado, es claro cómo la relación entre reflexión y autonomía queda tensiionada; cuando el gobierno define, los tiempos, objetos y formas de registro de esa reflexión y todos de ellos están circunscritos al aula; la reflexión termina por sujetarte más a una forma de gobierno, algo

de eso es lo que ha pasado con la investigación del maestro, que se realiza pero pocas veces es crítica. Reflexionar sobre la práctica es diferente a desarrollar una práctica reflexiva, son dos relaciones distintas de saber poder, una es modulador y la otra es medio, y producen subjetividades distintas.

La reflexión como modulador actúa sobre el sujeto para transformarlo, al tiempo que la reflexión como medio le va entregando subjetividades preestablecidas, en la actualidad las cercanas a la del maestro innovador. Este discurso se convierte en el operador mágico que conecta cosas que antes parecían escindidas, se le da continuación a la experiencia del maestro, puesto que se define como un sujeto que debe ser reflexivo no solo en su oficio, sino en la vida. la reflexión se acerca a las múltiples dimensiones de la vida del maestro, sin definir claramente si cuando un maestro reflexiona lo hace sobre lo que enseña, o sobre lo que piensa, lo que siente cuando enseña, o todas a la vez, sigue siendo un problema complejo. Así, al ser utilizada como práctica de gobierno, la reflexión dentro de la práctica reflexiva termina convertida en el medio para un proceso de individualización más que para un proceso de subjetivación.

REFERENCIAS

AGUILAR, P. A. **Las prácticas pedagógicas como objetivo de investigación y reflexión para lograr una transformación**. 2018. Retrieved from <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/las-practicas-pedagogicas-como-objetivo-de-investigacion-y-reflexion-para-lograr-una-transformacion>.

ALTET, M.; CHARTIER, A. M. Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. **Recherche et Formation**, (51), p. 11-25, 2006.

BÁRCENA, F. **La experiencia reflexiva en la educación**. Barcelona: Paidós, 2005

CALDERÓN-PALACIO, I. C. La práctica pedagógica atrapada en un lente: análisis de la evaluación de desempeño docente. *In: Práctica Pedagógica y formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

CALDERÓN-PALACIO, I. C.; AGUILAR ROSERO, D. A.; OSPINA OCHOA, J. C. **El maestro colombiano entre las demandas sociales, Políticas y pedagógicas**: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Medellín: Universidad de Antioquia, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Historia de la gubernamentalidad**. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CHARTIER, A. M. Ecrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens. *In: Ecrire les pratiques professionnelles*. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture. Paris, France: L'Harmattan, 2003.

DANIELSON, C. **Enhancing professional practice**: A framework for teaching. ASCD, 2007.

DANIELSON, C. **Competencias docentes**: desarrollo, apoyo y evaluación. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2011.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre las sociedades de control. **Revista Latinoamericana**, (13), 2006.

DELEUZE, G. **El saber**: curso sobre Foucault. Buenos Aires: Cactus editorial, 2013.

FENDLER, L. Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. **Educational Researcher**, 32(3), p. 16-25, 2003.

FOUCAULT, M. La escritura de sí. *In: FOUCAULT, M. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

JIMÉNEZ BECERRA, A. **El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC**. Bogotá, 2016. Retrieved from <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/5845114/El+Decreto+2450+del+MEN+y+reforma+de+las+licenciaturas+en+la+UDFJC.pdf>

LAWSON, T. Individual Action Planning in Initial Teacher Training: Empowerment or Discipline? **British Journal of Sociology of Education**, 20(1), p. 89-105, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Programa Todos a Aprender**: Para la transformación de la calidad educativa, 30, 2012.

SUMÁRIO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Resolución 15711**. Colombia, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Resolución 02041**. Colombia, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Resolución 18583**. Colombia, 2017.

NOVOA, A. Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? *In: Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, 2009.

OSSA MONTOTA, A. F.; SUÁREZ VALLEJO, J. P. **El maestro investigador en Colombia**. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2013.

PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: GRAO, 2004.

POPKEWITZ, T. S. Alquimia y gobierno, o preguntas acerca de lo que preguntamos. **Revista de Educación**, 1(1), p. 15-41, 2010.

POPKEWITZ, T. S.; KIRCHGASLER, C. Fabricating the teacher's soul in teacher education. *In: Foucault and a politics of confession in education*. Routledge New York: NY, 2014.

Reformar los programas de licenciatura para una mejor educación en Colombia. **Revista Dinero**, 2016. Retrieved from <https://www.semana.com/importantes-universidades-colombianas-anunciaron-crear-nuevos-programas-de-licenciatura/219408/>. 24 ago. 2025.

SITOMANIEMI-SAN, J. Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of academic teacher education in Finland. **Oulu**, 2015.

TORRES, R. M. Formación docente: clave de la reforma educativa. *In: Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-SANTIAGO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1996.



Fernanda Longo
Fernando Fogaça
Ana María Bermúdez Alfaro

**O OFÍCIO DOCENTE NA
SOCIEDADE NEOLIBERAL:**
ESCASSEZ, PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.3)

INTRODUÇÃO

A docência organiza-se a partir daquilo que procuramos e não daquilo que sabemos (Deleuze, 2003).

Em uma tarde fria de junho, optamos por nos aquecer com café e conversas demoradas. Entre risos, confidências e reflexões, emergiu uma pergunta aparentemente simples: “Por que vocês escolheram ser professores?”. O questionamento, lançado despretensiosamente, foi seguido por um breve silêncio, entrecortado por olhares atônitos. Enquanto tentávamos encontrar palavras que representassem satisfatoriamente nossas múltiplas experiências, fomos levados a uma reconexão com questões muito profundas do nosso encontro com a docência. Por meio de nossas vivências, pudemos reafirmar o que autores como Noguera-Ramírez (2009) e Bárcena (2023) vêm argumentando sobre a docência: de que se trata de uma subjetividade que extrapola as paredes da sala de aula e transborda para todos os âmbitos da vida.

Em um primeiro momento, chamou-nos a atenção a ideia de que ser professor é uma escolha. A liberdade de escolha da profissão docente nos parece estranha, dado o cenário de desvalorização constante da classe mediante baixos salários e péssimas condições materiais de trabalho (Silva; Miranda; Bordas, 2022). Sobre isso, o professor Fernando Bárcena afirma que ser professor é algo que vai além de uma escolha de profissão: “[...] é **uma forma de vida**, o resultado de uma escolha de certo modo existencial. Ser professor ou professora é uma **escolha da existência**” (Bárcena, 2023, p. 48, grifo nosso). Procurar por aquilo que não sabemos, conforme anuncia a epígrafe deste capítulo, movimenta a vida (do) docente em direção a um desconhecido todos os dias, na qual cada aula, cada interação com o aluno, cada momento trata-se de um experimento único e individual escolhido por quem segue o caminho profissional da educação.

Por outro lado, reconhecemos que a docência atual existe (ou resiste) em uma racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2019), na qual se exige do trabalho docente criatividade, flexibilidade, aprendizagem constante, acolhimento aos alunos, trabalho burocrático, plataformização, performance, entre tantos outros aspectos. Sobre isso, Han (2020, p. 16) afirma que “[...] quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso”. Nesse cenário, cabe ao professor fazer com que sua empresa (seu eu) funcione e cresça: investir em seu próprio capital (aprendizagem ao longo da vida), dirigir e melhorar suas capacidades e competências, enfim, mobilizar iniciativas que lhe permitam existir gerenciando sua vida como uma empresa (Noguera-Ramírez, 2009).

A pesquisa de Longo (2024) materializa este ponto em um nível micropolítico, uma vez que analisa relatos de docentes que ministraram aulas para os anos iniciais durante o Ensino Remoto Emergencial, modalidade de ensino que ocorreu entre os anos de 2020 e 2022 durante a pandemia de combate à Covid-19. Nos relatos, a pesquisadora ressalta que a atuação da linha de força neoliberal foi reforçada, subjetivando um modo de ser professora que repentinamente precisou trocar a lousa e a sala de aula por plataformas educacionais de aulas à distância e aplicativos de reuniões em modelos síncronos, devendo dar conta dessas novidades. Em falas como “novamente necessário, num primeiro momento, adaptar-se aos novos recursos e programas” e “[a pandemia] me provocou a buscar formas e estratégias diferentes”, por exemplo, nota-se que o empresariamento de si docente toma espaço no contexto observado, valendo-se da regra da não exclusão, onde ninguém fica de fora. Por conseguinte, se todos deveriam ser capturados para fazer parte do jogo, incluir a todos nesse pensamento significa dizer que os indivíduos viram alvo da estratégia educativa, recebendo investimentos do capital humano e produzindo o sujeito empresário de si, que é capaz de governar a si mesmo, de adaptar-se e de aprender – de forma leve e sedutora.

Esta questão foi tratada por Foucault na obra *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2008) mediante o conceito do sujeito econômico como aquele que se constitui pelo neoliberalismo e que se encontra sob o domínio dos governos neoliberais.

O homo oeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o homo oeconomicus parceiro da troca por um homo oeconomicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de renda (Foucault, 2008, p. 311).

Esta linha de pensamento configura-se como um grande problema para a formação de professores, uma vez que “[...] tornar-se professor obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 62). Se, na modernidade, a ordem era a formação de mão de obra trabalhadora que realizasse as contingências daquele tempo, Sibília (2012, p. 46) pondera que, atualmente, a ordem refere-se à “[...] distinção individual e às vantagens da singularização do indivíduo como uma marca, explorando a própria criatividade para poder ser sempre o primeiro a ganhar dos outros”. Além disso, as condutas são “[...] parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais” (Sibília, 2012, p. 46), o que sugere a constituição de formas bastante específicas de se conceber o docente e a docência, assunto que pretendemos abordar neste capítulo.

Neste ensaio teórico, não pretendemos adentrar às questões psicológicas sobre a docência, nem abordar as questões políticas que envolvem os direitos e deveres da profissão. Nossa intenção é propor uma reflexão sobre o que significa ser professor em nosso tempo. Ao alinharmos-nos com as perspectivas pós-críticas de se conceber a educação (Meyer; Paraíso, 2012), assumimos como

pressuposto que a docência, em suas múltiplas facetas, configura-se atualmente como campo de lutas, de sentidos, de desenvolvimento de saberes, de pesquisa, de ação. Para a construção do nosso argumento, exploramos duas dimensões principais – a representação da docência na política global e os efeitos da sedução na docência neoliberal –, as quais se encontram nas seções seguintes.

PANORAMA DA DOCÊNCIA NO MUNDO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Recentemente, foi lançado o Relatório Global sobre Professores, documento produzido pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com a *International Task Force on Teachers for Education 2030*. O documento surge como resposta à ausência de progresso da meta 4.c do Objetivo pelo Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), que exige um aumento substancial na oferta de professores qualificados. O relatório afirma que são necessários 44 milhões de professores para suprimir a escassez nos anos primários e secundários até 2030 e defende, de forma ostensiva, a figura do professor como condição necessária e essencial para alcançar as metas propostas no ODS4, enfrentando o problema da escassez docente não apenas os países com restrição financeira, como os países da África Subsaariana, mas também em países europeus, Japão e Estados Unidos. Na América Latina e Caribe, região que compreende o território brasileiro, o relatório da UNESCO (2025) aponta a necessidade de contratação de 3,2 milhões de professores até 2030, devido principalmente ao abandono de pessoal na carreira (cerca 2,8 milhões).

Segundo o relatório, a escassez de professores tem duas causas principais: o abandono da profissão e a baixa atratividade

da carreira docente. Para a UNESCO (2025), esses fatores impactam diretamente a proporção entre professores formados e estudantes, medida por dois indicadores. O primeiro, conhecido como *Pupil-Teacher Ratio* (PTR), avalia a média de alunos por professor e vem apresentando queda há mais de duas décadas. No entanto, o *Pupil-Trained Teacher Ratio* (PTTR), que mede a proporção de alunos por professor com a formação mínima exigida, revela disparidades marcantes: enquanto nos países de alta renda há, em média, quinze estudantes por professor formado, nos países de baixa renda esse número ultrapassa cinquenta. Esses dados nos parecem escancarar uma diferença importante entre os discursos sobre qualidade na educação e as condições reais de trabalho docente. Isso nos leva a crer que, se a decisão de ser professor envolve uma escolha existencial, como propõe Bárcena (2023), atuar em contextos tão desiguais também representa um gesto diário de resistência frente a estatísticas que, muitas vezes, tentam apagar os sujeitos por trás dos números.

Na visão de Safatle (2021), falar sobre a escassez de professores é, antes de tudo, enfrentar uma questão política de alta complexidade e multifacetada, uma vez que os motivos que afastam tantas pessoas da profissão e que dificultam a permanência são atravessados por salários pouco atrativos, condições de trabalho adversas e uma sobrecarga que, não raro, ultrapassa os limites do suportável, resultando em sofrimento social e psíquico. Em muitos contextos, diz o autor, as tentativas de ampliação do acesso à educação vieram acompanhadas de contratações precarizadas – como as contratações temporárias –, respondendo às demandas neoliberais de forma magistral, uma vez que tais profissionais trabalham em condições diferentes do funcionalismo público, sujeito que possui direitos adquiridos por meio das lutas sindicais.

Um exemplo de precarização parece estar acontecendo na cidade de Porto Alegre, mediante a contratação, pela Secretaria Municipal de Educação, de uma empresa terceirizada para ministrar aulas aos estudantes atendidos pela rede. O projeto se propõe

a recuperar e fortalecer “[...] competências de leitura, escrita e matemática, alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como com as habilidades para a vida, temas transversais contemporâneos e projeto de vida” (Moraes, 2025). A proposta do Programa, à primeira vista, parece vir como uma resposta a escassez de docentes; entretanto, na chamada para contratação, a empresa tira a necessidade da formação de licenciaturas, conforme trecho da chamada a seguir:

Os profissionais responsáveis pelas atividades, chamados de “líderes”, não precisam ter formação específica em educação — basta estarem cursando ou terem concluído qualquer graduação. A remuneração prevista é de até R\$1.855 (Prefeitura de Porto Alegre, 2025).

O uso da palavra “líderes”, ao invés de “professor” ou “docente”, nos parece esvaziar e banalizar a formação do profissional da educação, reduzindo-a a uma lógica tecnicista e instrumental, em que os processos formativos são tratados como obstáculos a serem simplificados ou terceirizados. Se por um lado a iniciativa apresenta-se como uma solução para a crise de atratividade da carreira docente, prometendo prestígio e respostas imediatas para um problema estrutural, por outro a não necessidade da formação em licenciatura parece responder à lógica neoliberal de um serviço on-demand que precariza e degrada a profissão docente por meio de uma espécie de “desprofissionalização”.

Esse atravessamento se intensifica quando se observa que os recursos públicos destinados ao Programa serão gerenciados por uma empresa privada, sob a justificativa recorrente de que o Estado é ineficiente na gestão. Trata-se de uma manifestação amplamente reconhecida da racionalidade neoliberal, na qual o Estado se reposiciona não como promotor de direitos, mas como regulador do capital, transferindo responsabilidades públicas para o setor privado e naturalizando a mercantilização da educação (Dardot; Laval, 2016). Contratar empresas que têm pouca ou

nenhuma preocupação com as particularidades da profissão que o campo da Educação exige se mostra como uma dentre as diversas alavancas para lidar com a escassez; entretanto, parece ser um caminho bastante perigoso a ser tomado.

No Relatório Global de Professores, a UNESCO (2025) defende que o desenvolvimento de um novo contrato da profissão docente com a sociedade aumentaria o prestígio e a atratividade da profissão, já que os professores “[...] se dizem desanimados do lugar pouco prestigiado que ocupam no imaginário social” (Lajonquiére, 2023, p. 179). A proposta, como aponta a Comissão Internacional para os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), busca reposicionar o ensino como uma profissão colaborativa, comprometida com o bem comum, ancorada na reflexão crítica, na pesquisa, na produção de conhecimento e na inovação. Esse reposicionamento implica escutar as vozes docentes não apenas como executoras de políticas prontas, mas como produtoras de saberes, como protagonistas nas decisões que dizem respeito à escola e ao ensino, mesmo que responda ao imperativo da inovação proposto pela racionalidade vigente. Implica também abandonar modelos individualizantes e performáticos de formação, tão coerentes com a lógica neoliberal, para investir em formas coletivas, colaborativas e solidárias de desenvolvimento profissional. A docência, nesse cenário, deixa de ser uma função técnica e passa a ser assumida como prática política, ética e social, alimentada por comunidades de prática, diálogo e pedagogias do comum.

Nesse horizonte, torna-se possível retomar as contribuições de Noguera-Ramírez (2009) quando aborda os deslocamentos históricos associados à compreensão do ensinar e do aprender. O autor nos conduz da Paideia grega ao ascetismo cristão, revelando como o ofício docente sempre esteve enredado em concepções filosóficas, espirituais e morais sobre a formação humana. Ao narrar o encontro entre o docere (aquele que ensina) e o discere (aquele que aprende), o autor nos convida a compreender a docência não como mera transmissão de conteúdos, mas como experiência de

“eduzir”, ou seja, de extrair aquilo que já está em potência no sujeito. Diz o seguinte:

[...] ensinar não é transmitir o conhecimento do mestre para o discípulo nem a ação exterior do intelecto agente em cada um de nós; também não é a excitação da memória para que lembremos aquilo que já sabemos e que está em nós latente. Ensinar é ‘eduzir’: tirar para fora, extrair, voltar àquilo que está em potência no indivíduo (Noguera-Ramírez, 2009, p. 75).

Sendo assim, em um tempo em que a docência é constantemente empurrada para moldes técnicos, gerenciais e quantificáveis, retomar essa concepção de ensinagem como gesto de escuta, cuidado e evocação torna-se, talvez, um dos atos mais radicalmente políticos que poderíamos sustentar. Essa ideia parece ser reiterada na afirmação do autor sobre contemporaneidade, quando apresenta o sentido dado ao ensinar e ao aprender como atividades bem distintas, sendo em alguns momentos até opostas, “[...] na medida em que uma privilegia o sujeito mestre e seu exercício profissional, enquanto a outra coloca a ênfase no sujeito da aprendizagem e seus processos cognitivos e comportamentais” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 67).

Na sequência, o autor aponta que a sociedade da aprendizagem neoliberal da atualidade configura-se fortemente marcada pelo aparecimento do conceito de aprendizagem e por enunciados sobre a educação permanente ou ao longo da vida. Diante disso, parece evidente que esta configuração amplifica a condução das condutas dos sujeitos (continuamente) escolarizados. Na análise da Pedagogia como uma produtora de formas de subjetivação, Noguera-Ramírez (2009) a desloca de um papel domesticador para um campo de saberes e de práticas passíveis de serem descritas, o que permite compreender a educação como

[...] governar os outros (guiar, conduzir, dirigir), mas essa guia, essa condução, essa direção podem ser entendidas como uma ação de dupla direção: do exterior para o

interior e deste para fora; assim, educar seria, também, uma ação que permite ao sujeito realizar uma ação sobre si mesmo e, dessa forma, educar não seria só governar os outros, mas ajudar, incitar, induzir para que os outros se governem a si mesmos (Noguera-Ramírez, 2009, p. 46).

Dito isso, compreendemos que a racionalidade contemporânea nos impele a entender o ofício docente como uma profissão, a qual responde às demandas mercadológicas que vêm ocupando nossas escolas e é regida pela lógica do empreendedorismo e pelo vocabulário das corporações (Gadelha Costa, 2009). Mais do que isso, como mostramos na seção seguinte, percebemos que a docência passa a atender à lógica da sedução, afastando-se da negatividade e visando, a todo momento, a felicidade de todos os sujeitos envolvidos.

A PRIMAZIA DA FELICIDADE E DA SEDUÇÃO NA DOCÊNCIA

Após verificarmos a representação da docência em documentos globalmente validados, fomos levados ao entendimento de que o professor ideal do nosso tempo teria características que o aproximam de um coach, buscando mobilizar estratégias engajadoras e sedutoras (Lipovetsky, 2020), motivando seus alunos a aprenderem de forma autônoma, ativa e, principalmente, feliz. Sobre isso, Lajonquiére (2023, p. 182) pondera que a necessidade de prover felicidade ao alunado faz com que professores demandem “[...] competências mais ou menos pessoais ou técnicas a serem aprimoradas de forma continuada ao longo da vida profissional”, configurando-se como um “[...] docente homem-orquestra sem descanso, submetido a uma performance crescente” (Lajonquiére, 2023, p. 182) e, portanto, em sofrimento ao não conseguir alcançar tal patamar. Dessa forma,

questiona-se o papel da felicidade na organização social contemporânea e seus efeitos sobre a docência.

Edgar Cabanas e Eva Illouz (2022) usam o termo *Happycracia* para explicar a produtificação da felicidade e as consequências desse movimento, em especial o sofrimento social causado pela busca incessante de felicidade. Segundo os autores, tal busca rege nossas escolhas de vida, de carreira e, mais do que isso, nos responsabiliza de forma individual pelo fato de alcançá-la uma vez que “[...] qualquer um é capaz de se reinventar e se tornar a melhor versão de si graças à simples adoção de um ponto de vista mais positivo sobre si e o mundo” (Cabanas; Illouz, 2022, p. 18). Os autores entendem o neoliberalismo como um estágio do capitalismo que coloca o escopo da economia em todos estratos culturais, reforçando um “[...] ethos terapêutico que situa tanto a saúde emocional como a necessidade de ‘realização pessoal’ no centro do progresso social e das intervenções institucionais” (Cabanas; Illouz, 2022, p. 80).

Esse cenário é analisado por Lipovetsky (2020) e lido através da ótica da sedução. O autor destaca que, do ponto de vista moral, a sedução por muito tempo foi condenada e criticada, tida como ilusória, multiplicadora de hipocrisias e simulacros, cujos artifícios atuam como instrumentos para o despertar e o estímulo dos (interditados) desejos. Na contramão dessa perspectiva, o autor sugere que se enxergue a sedução como uma potência motora, ou seja, uma fonte energética necessária para as (cri)atividades humanas. Para isso, propõe que o ponto de vista moral seja deslocado para o energético-dinâmico, reconhecendo a sedução “[...] como uma potência produtiva de desejos, de paixões e de imaginários. Não apenas uma atividade de desvelamento nefasto, mas uma fonte positiva de vida, um multiplicador interminável de impulsões e de apetites [...]” (Lipovetsky, 2020, p. XXXIV).

Alguns pesquisadores vêm trazendo indícios bastante consistentes de que a ordem discursiva educativa reside em uma linguagem

de aprendizagem que coloca professores, estudantes e o ensino em posições discursivas que prezam pela “[...] alegria de aprender, a autonomia subjetiva, a responsabilização individual e cidadã” (Lipovetsky, 2020, p. 262). Aliado às ideias de Lipovetsky (2020) sobre a sociedade da sedução que se constitui mediante leveza, prazer, positividade e liberdade, a investigação de Fogaça (2023), realizada no campo da Educação Matemática, expõe o imperativo da positividade nas aulas de matemática, evidenciado por intermédio do uso de jogos e da ludicidade. Segundo o autor, se a sedução visa à mudança intencional de comportamento e sentimento, então, precisa haver uma estruturação simbólica, cultural e psicológica que capacite os sujeitos a operarem na lógica sedutora. Sendo assim, Fogaça (2023, p. 139) conclui que os sujeitos dessa sociedade precisam aprender “[...] as regras que conformam as forças sedutoras presentes na linguagem [...]”, o que ele chama de gramática da sedução.

Seduzir envolve atender aos próprios desejos e aos desejos do outro, satisfazendo a premissa básica de “agradar e impressionar” descrita por Lipovetsky (2020). Sobre isso, Fogaça (2023) entende que não há uma suavização do individualismo – típico da sociedade neoliberal contemporânea – por haver uma preocupação com o outro, mas uma ressignificação das (rel)ações por meio da sedução. Ao observar as relações entre professor e aluno, o autor identifica que ambos se engajam em um cortejo que visa a realização dos seus desejos, agradando e impressionando a si e ao outro. O aluno, diz Fogaça (2023), deseja ser bem-sucedido no seu processo de aprendizagem para agradar a si e, então, impressionar o professor com sua capacidade intelectual/cognitiva, significativa métrica do neoliberalismo. Já o professor, deseja o sucesso do seu aluno, seja para agradar a si mesmo e impressionar por suas habilidades de ensino, seja para agradar ao aluno e vê-lo feliz. Dessa maneira, o autor compreende que a anunciada guerra contra a negatividade descrita por Lipovetsky (2020) se articula e se torna premente sem que se recorra às indesejáveis práticas autoritárias, objetivando-se a manutenção

de um ciclo virtuoso de positividade e a evitação de um ciclo vicioso de negatividade (Fogaça, 2023).

Ao analisar o papel dos jogos, Fogaça (2023) aponta que as ideias constatadas até o momento são perfeitamente compatíveis com preceitos do neoliberalismo e da sociedade da sedução anunciada por Lipovetsky (2020). O ciclo virtuoso da positividade pode ser elegantemente sustentado por meio de jogos, sem que haja cisão com os princípios neoliberais ou prejuízo do caráter pedagógico – visto que os jogos, além de tudo, auxiliariam na cognição, no desenvolvimento do raciocínio e na resolução de problemas (Fogaça, 2023). Todos esses desdobramentos, diz o autor, não se desassociam do fato de que os jogos são prazerosos (portanto, sedutores). Com efeito, Fogaça (2023) acredita que a captura dos desejos, dos interesses e dos prazeres dos alunos, ordenada pela gramática da sedução, possibilita e potencializa as positivities múltiplas dos jogos na educação matemática, sustentando seu caráter pedagógico e condutor de condutas, sem apelo à coerção autoritária.

Nessa dinâmica, a sedução passa a atuar por meio de diferentes rituais extraeróticos, manifestando-se no carisma, no magnetismo pessoal, nas lideranças, na atração mobilizada pelo entusiasmo, pelo encantamento e pela adoração (Lipovetsky, 2020). Dotadas dessas características, surgem figuras emblemáticas, como líderes, governantes, xamãs, orientadores espirituais, patriarcas/matriarcas, entre outros. Compreendemos que o professor também faz parte desse agrupamento, por dois motivos: por acreditar que sua profissão se ocupa, por excelência, de conduzir as condutas dos sujeitos(-alunos); e por entender que dele se espera que seja uma liderança dentro do seu escopo.

A partir do exposto, percebemos a existência de uma convocação aos professores para que abandonem suas práticas “tradicionais”, pautadas por exercícios de poder coercitivos e autoritários, e abracem uma liderança afetiva, positiva e sutil que preza por

liberdade, cognição e criatividade para a resolução de problemas. A passagem do professor e da escola como sujeito e espaço de instrução para o papel de facilitadores da aprendizagem, bem como o ensino como criador de oportunidade para aprender, respondem, em certa medida, às críticas a formas autoritárias existentes na educação dos mais jovens. Esta resposta materializa-se em um princípio de sedução, “[...] encarnando-se nos métodos ativos e personalizados na pedagogia” (Lipovetsky, 2020, p. 262), onde os desejos e expectativas da criança sejam respondidos, instituindo o “[...] estágio cool da educação [...]” (Lipovetsky, 2020, p. 253).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio teórico, tivemos a intenção de propor uma reflexão sobre o que significa ser professor em nosso tempo. Iniciamos observando documentos como o relatório da UNESCO (2025), o qual propõe estratégias para tornar a carreira docente mais atrativa. Identificamos que muitas dessas táticas são frequentemente mobilizadas por diretores, gestores e formuladores de políticas educacionais por meio do discurso das chamadas “alavancas de gestão”, que buscam reverter a evasão docente e atrair novos profissionais. Entre as medidas, destaca-se a oferta de salários mais competitivos, a melhoria das condições de trabalho, a criação de incentivos diversos, programas de apoio à saúde mental, reorganização das cargas horárias e ações voltadas à qualificação do clima escolar.

Apesar de parecerem muito bem-intencionadas, compreendemos que muitas dessas medidas se sustentam em uma lógica gerencialista própria da racionalidade neoliberal: trata-se de tornar a docência mais “eficiente”, mais “produtiva”, mais “desejável” – não a partir da valorização do caráter formativo, ético e coletivo da profissão, mas mediante dispositivos que respondem a critérios de

desempenho, satisfação e retenção. Salários dignos e condições adequadas de trabalho, que acreditamos ser pressupostos básicos de qualquer profissão, passam a ser tratados como estratégias de gestão empresarial, submetidas à lógica da performance e da concorrência. O que está em jogo, portanto, não nos parece ser apenas “atrair talentos”, mas ressignificar o próprio lugar social do professor dentro de um sistema que transforma direitos em metas e sujeitos em recursos humanos; estudantes em protagonistas e docentes em mediadores.

Nesse sentido, pode-se perguntar: O que impedimos que os professores façam quando são colocados na posição de mediador? Ou, de forma análoga, o que fomentamos que seja feito nesta posição? Talvez não consigamos responder a estes questionamentos de forma direta, mas talvez possamos indagar que comportamentos são acionados quando o docente é posicionado neste lugar. Autor muito presente no nosso segundo movimento reflexivo, Lipovetsky (2020) anuncia que, na tentativa de responder ao estágio cool da educação e seduzir o aprendente, o professor sobrecarrega seu fazer com metodologias ativas e inovadoras, ao mesmo tempo que relega os conceitos e conhecimentos a segundo plano, sendo conduzidos pelas linhas do poder psicopolítico que adocece cada vez mais a profissão.

As pesquisas de Fogaça (2023) sobre a urgência da positividade nas aulas de matemática e de Longo (2024) sobre o empresariamento de si docente durante a pandemia reforçam como a lógica neoliberal se infiltra no cotidiano escolar. Nesses contextos, o professor vê-se convocado a ser um “líder” carismático e sedutor, responsável por motivar e engajar alunos, mesmo que ao custo de seu próprio bem-estar e da desvalorização dos saberes. Trata-se de uma pressão que individualiza o fracasso, como apontado por Han (2020), e afasta o docente do apoio mútuo e da colaboração, tópicos sensíveis à docência reiteradamente mencionados por Nóvoa e Alvim (2022).

Apesar dessas questões, percebemos que é no contexto de busca pela redução da docência a uma função técnica, individualista e gerencial e de precarização e desvalorização que se revelam movimentos de contraconduta. Entendemos que a resistência dos professores reside em seu encontro com o outro, em sua capacidade de reconhecer e evidenciar a potência de cada indivíduo, de construir um pensamento crítico de forma coletiva. Longe de ser um ato solitário, a docência se fortalece na colaboração, no diálogo e na construção de uma comunidade que se apoia. Acreditamos que é no comum que se criam as condições para enfrentar a lógica do mercado e reafirmar a educação como um bem público e um direito de toda a população.

Assim, em meio à complexa teia de desafios que permeia a educação contemporânea, a docência emerge como um ato de profunda resistência e esperança. Neste ensaio, procuramos demonstrar que a docência se encontra em um campo de batalha: de um lado, a lógica neoliberal busca moldar o professor em um gerente de sua própria carreira e um animador de auditório, esvaziando a riqueza de sua formação e o caráter público da educação; de outro, a essência do ofício, enraizada na reflexão, na ética e no encontro humano, resiste. Essa resistência se manifesta na busca por uma valorização da profissão e na construção de comunidades de prática que reforcem o caráter comunitário da docência. A luta, portanto, não é apenas por salários ou melhores condições de trabalho, mas pelo reconhecimento do professor como um agente de transformação social.

Defendemos a docência como uma prática política, ética e social, que transcende a mera transmissão de conteúdo e se consolida como um ato de cuidado, escuta e resistência frente às estatísticas desanimadoras e ao apagamento da subjetividade docente, uma vez que “[...] a escola só vale a pena se for diferente da sociedade” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 43). Nesse sentido, a valorização da profissão, em nossa opinião, não deve vir de uma lógica gerencialista, mas de um novo contrato social que reconheça o professor

como protagonista, produtor de saberes e parte essencial de uma comunidade colaborativa.

Ao valorizar a dimensão política, ética e social da profissão, convidamos os professores a refletirem sobre os papéis de mediadores de conteúdos ou facilitadores da felicidade aos quais costumam ser atribuídos. Nosso desejo é que cada docente possa se tornar um protagonista na formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e de transformar a sociedade. Nessa ótica, a docência não é apenas uma profissão, mas um compromisso com o futuro da sociedade. É a aposta incessante de que, mesmo em tempos de crise, a educação pode (e deve) continuar a ser o farol que ilumina o caminho, reafirmando que o ser humano é muito mais do que um recurso a ser explorado. É a esperança de que haja uma sociedade mais justa e equitativa – a qual, em nossa opinião, ainda precisa ser inventada mediante a rejeição dos valores neoliberais que nos transformam em números e gerenciam nossa humanidade.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BÁRCENA, F. Meditação sobre a vida estudiosa. /n: BÁRCENA, F.; LÓPES, M. V.; LARROSA, J. (Eds.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia**: Fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu, 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOGAÇA, F. **Jogos na educação matemática**: Ferramentas na condução das condutas dos sujeitos neoliberais. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/282983>. Acesso em 24 ago. 2025.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA COSTA, S. S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, 34(2), p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 24 ago. 2025.

HAN, B.-C. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

LAJOQUIÉRE, L. A invenção pedagógica do sofrimento docente. *In*: BOTO, C. (Org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, 2023.

LONGO, F. **Modos de ser docente em matemática nos anos iniciais**: constituição do docente-ciborgue durante a pandemia de COVID-19. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/282967>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da sedução**: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. São Paulo: Manole, 2020.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MORAES, O. **Porto do saber**: Prefeitura lança programa de contraturno escolar para 10 mil alunos. Prefeitura de Porto Alegre, 10 jul. 2025. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/porto-do-saber-prefeitura-lanca-programa-de-contraturno-escolar-para-10-mil-alunos>. Acesso em: 19 ago. 2025.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico**: Da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/18256>. Acesso em: 19 ago. 2025.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE [@prefeitura_poa]. **A Prefeitura de Porto Alegre firmou uma parceria com o Instituto Alicerce para oferecer aulas no contraturno escolar da rede** [Instagram post]. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DMThq8nyZnL>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: Sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: Ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, 13, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.68301>. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: Um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNESCO. **Relatório global sobre professores**: Abordar a escassez de professores e transformar a profissão. International Task Force on Teachers for Education 2030, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54675/WEJT1606>. Acesso em: 19 ago. 2025.

4

Matheus Trindade Velasques
Farouq Sessah Mensah

TEACHER AGENCY AND DIGITAL TECHNOLOGIES:

**A PARADOX OF EMPOWERMENT AND
SURVEILLANCE IN EDUCATION DOCUMENTS
OF THE OECD, BRAZIL AND GHANA**

INTRODUCTION

The advances and ubiquity of digital technologies have significantly transformed educational contexts, imposing challenges and reconfiguring the role of teachers. Far from being a neutral or merely instrumental integration, digital technologies operate as power-knowledge devices that shape teachers' conduct and produce specific forms of self-governance and governing others. In this complex landscape, teacher agency—the ability of teachers to act intentionally and make professional decisions—is not a fixed personal trait or inner quality. Instead, it emerges from and is shaped by relationships of knowledge, dominant discourses, and institutional structures that either enable or constrain what teachers can do. Recent research has focused on this issue to investigate the impact of digital technologies on the configuration of possible modes of teacher agency in contemporary times.

The study by Digón-Regueiro, Gewerc-Barujel, and Pérez-Crego (2023) highlights this movement by showing how a Spanish teacher's attempt to implement an innovative pedagogical practice—mediated by digital technologies and centred on project-based learning—is constrained by curricular norms and the centrality of textbooks. What is produced in this game of power is a reterritorialisation of practice along more traditional lines, revealing how hegemonic pedagogical discourses and institutional control logics strain teacher agency. In another context, Zainal, Rahim, and Mohamed (2021) discuss how Malaysian teachers activate strategies of resistance and reinscription of technological discourses, mobilising their pedagogical beliefs, collaboration between peers and the creation of zones of autonomy in the face of institutional regulations. Thus, in both studies, agency emerges as a field of disputes, always crossed by power relations and a multiplicity of temporalities that tension the present of teaching action.

Adding to the discussion, the study by Pischetola, Miranda, and Albuquerque (2021), grounded in a sociomaterial and posthumanist perspective, examines how, during emergency remote teaching, digital technologies were no longer used as passive instruments but rather as co-authors of educational practices. In a postgraduate course taught remotely during the COVID-19 pandemic, the authors demonstrate that digital platforms have materially and symbolically impacted the conditions of presence, affections, temporality, and the distribution of knowledge and power between teachers and students. Tiredness, fragmented attention, unequal access, and new forms of control emerge as effects of this agency, which is distributed between humans and non-humans. In this context, teaching agency is not realised through decisional sovereignty, but as a practice in socio-technical assemblages that perform the very meaning of teaching.

These studies suggest a conception of teacher agency that extends beyond individual autonomy, situating it as an outcome of power relations, hegemonic discourses, and socio-technical assemblages that shape educational practice in contexts intersected by digital technologies. Whether it is the capture of pedagogical innovations by normative curricular logics (Digón-Regueiro *et al.*, 2023), strategic resistance in the face of institutional regulations concerning the use of digital technologies (Zainal *et al.*, 2021), or even the post-humanist distribution of agency between humans and non-humans (Pischetola *et al.*, 2021), what is evident is the constitution of teaching as a field tensioned by multiple and contradictory forces. By proposing a Foucauldian-inspired discursive analysis of educational policies from different contexts—OECD, Brazil, and Ghana—this chapter advances the debate by discussing how digital technologies operate as discourses that enunciate teacher autonomy and innovation, and establish forms of normalisation and self-governance. It broadens the understanding of teacher agency by highlighting its intertwining with global political rationalities and regimes of truth that traverse discourses on teacher training, professionalism and digital technology.

The question that guides this study is: how do discourses on digital technologies in education simultaneously produce empowerment and surveillance over teacher agency in a transnational context? To investigate this question, educational policy documents from the OECD, Brazil and Ghana are analysed, based on a Foucauldian approach centred on analysing discourses and power devices that traverse the constitution of teacher agency. The OECD documents selected for analysis are *"Digital Strategies in Education across OECD Countries"* and *"Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency,"* published in 2020 and 2023, respectively. The Brazilian document selected is the *Matrix of Teachers' Digital Knowledge*, published in 2024. The Ghanaian documents selected are the *Ghana ICT in Education Policy* and the *National Pre-tertiary Education Curriculum Framework*, published in 2015 and 2018, respectively.

These three contexts respond to the need to understand how a globalised discourse, strongly influenced by international bodies such as the OECD, is appropriated, re-signified, or tensioned by educational systems marked by different histories, political cultures, and academic values. Although Brazil and Ghana respond to similar international imperatives about digital innovation and teacher professional development, their institutional trajectories and traditions allow us to observe different ways of mobilising, translating and operationalising concepts such as "digital competence" and "pedagogical innovation". By contrasting these contexts with the OECD guidelines, the study helps analyse how power operates discursively between and within educational systems, highlighting how teachers are simultaneously positioned as autonomous agents and subjects of normalisation and self-management.

The chapter is structured in three sections. The first section, *"Producing an Empowered Teacher to a Central Role in Education: On New Contours for Teacher Agency"*, introduces the central problem by discussing how such discourses construct the notion of teacher

empowerment, articulating it with different political, economic and cultural rationalities that influence agency in various educational contexts. Next, the section *"Teacher Agency under (even more) Surveillance: Digitalising as the Art of Governing"* deepens the analysis by demonstrating how empowerment is inseparable from mechanisms of regulation and surveillance, configuring agency as a practice situated amidst devices of government and control technologies. Finally, the section *"Empower and Surveil: Paradoxically Producing a Digitally Accountable Teacher"* highlights the constitutive paradox of these discourses by analysing documents that simultaneously promote teachers' digital competence and intensify forms of accountability, shaping teachers' subjectivities in line with a neoliberal rationality.

PRODUCING AN EMPOWERED TEACHER TO A CENTRAL ROLE IN EDUCATION: ON NEW CONTOURS FOR TEACHER AGENCY

This section discusses how digital technologies in education contribute to the concept of teacher empowerment, which can compromise teacher agency in various contexts. Based on the guiding question – how do discourses on digital technologies in education simultaneously produce empowerment and surveillance over teacher agency in a transnational context? – The aim is to understand how these discourses produce specific teaching subjects, articulating agency and empowerment within educational projects marked by different political, economic and cultural rationalities.

We base our understanding of teacher agency on the discussions undertaken by Loutzenheiser and Heer (2017), who problematise the traditional understanding of agency as an individual capacity

for autonomous action. In this sense, they reject the concept of a rational, cohesive subject with a will of its own, showing how teacher subjectivity is constantly produced and reconfigured by institutional discourses, normativities and regimes of truth (Foucault, 1980). Thus, agency is not an expression of complete freedom, but a contingent possibility in the gaps of discursive power, in the crossings of social structures and identity displacements. Teacher agency, therefore, becomes a field of tension between will and regulation, action and coercion, identity and performativity.

By articulating post-structuralist, post-modern and post-colonial perspectives, the authors broaden the understanding of agency as a relational, intersectional and contextually situated process. Instead of placing agency solely in the individual, they emphasise how teaching emerges from negotiating with historically produced discourses, such as meritocracy, neutrality and pedagogical efficiency. Using the concept of “governmentality” (Foucault, 2008a), they demonstrate how agency can be exercised in a contradictory manner – either by subverting normative discourses or tactically adhering to political norms. This approach destabilises fixed notions of teaching and proposes that educators be considered subjects in a constant constitution, whose actions are shaped by multiple layers of power, knowledge, and resistance.

Thus, we analyse the documents selected for this study based on how teacher agency is constructed and enacted from a post-structuralist perspective. Before analysing the national contexts selected for this investigation, we would like to focus our analytical gaze on the multilateral discursivity to map how national policies resonate with international exigencies. The OECD discourse positions teachers as the key players in realising the potential of digital technologies. However, this valorisation is accompanied by a conditionality: teachers can only occupy this central role if they can operate the technologies proficiently. Here, teacher agency is not conceived

as full autonomy, but as functional capacity subordinated to a logic of systemic efficiency.

Despite or perhaps thanks to new digital possibilities, teachers will likely play a central role in the future of education. Luckin and Holmes even predict that AI will serve as a “catalyst” for the transformation of the role of the teacher. They argue that AI creates freedom from routine and time-consuming tasks, allowing teachers to devote their energy to more creative and human acts “that provide the ingenuity and empathy needed to take learning to the next level!” (Luckin, 2016, p. 31) While digital technologies should ideally be designed to facilitate teachers, their potential cannot be reached if teachers do not have the right skills to deploy them. There is a continuous risk that investments in digital technologies have no return or even prove ineffective for education, if the technologies are not (proficiently) used in class (Digital strategies in education across OECD countries - van der Vlies, 2020, p. 17).

According to OECD documents, AI plays an important part in the set of possibilities for the future of teacher agency: it can be a “catalyst for the transformation of the role of the teacher” by creating “freedom from routine and time-consuming tasks.” In this context, the teacher should devote their energy to “more creative and human acts”, which are not specified. The overall idea is that it is possible to automate certain aspects of the teacher’s current work, creating space for expanding or adding, perhaps, other “more human” tasks to their range of responsibilities. This promise, as mentioned before, is made with a risk beside it: should teachers not master the specifics of digital technologies and actively work to deploy them in their professional lives, there is “a continuous risk that investments in digital technologies have no return”, or even be proven “ineffective for education.” This idea suggests that proving digital technologies are effective for education relies on teachers actively using them and finding ways to make them useful, rather than an approach to science, in which technologies should be thoroughly tested before being deployed on

a large scale in education. The responsibility is pinned on the teacher, rather than the companies behind the technological solutions.

The rationality that structures this discourse is typical of neoliberalism, in which freedom is allowed as long as it is linked to productivity and return on investment. By indicating a risk of waste if teachers do not use the resources well, the text establishes a regime of individual accountability: teachers must also become entrepreneurs of the self, responsible for their technical-pedagogical performance. Dardot and Laval (2016) see neoliberalism not just as an economic system, but as a political rationality that structures forms of subjectivation and reorganises modes of existence. This neoliberal rationality is not limited to the deregulation of markets or the retreat of the state; it is constituted as a technology of government that cuts across practices, discourses, and devices, establishing competition as a universal principle for managing life. Thus, neoliberalism functions as a normative regime that not only governs the actions of those in power but also captures and modulates the behaviour of those governed, promoting the figure of the subject-company, which is permanently responsible for its performance, employability, and self-management. This configuration implies restructuring social institutions, including education, by internalising business logic and productivity metrics.

Although the neoliberal rationality embodied in OECD documents serves as a guide to the governmentality that pervades contemporary societies, as Dardot and Laval (2016) argue, it is not uniformly interpreted in different national contexts. Each society mobilises what Foucault (2011) calls a "regime of truth": a set of discursive and non-discursive procedures through which specific knowledge is legitimised, institutionalised and taken as accurate, while others are silenced or marginalised. In this sense, Brazil and Ghana, for example, produce and operate their regimes of truth, which modulate how OECD discourses are appropriated, reconfigured and enunciated in

their respective education systems. These regimes not only condition what can be said and thought about education, but also guide how subjects—and, in the case of this study, teachers—position themselves and act in response to educational policies.

Still on the topic of translating policies and rationalities, Ball, Maguire, and Braun (2012) argue that educational policies should not be understood as fixed prescriptions to be implemented mechanically, but rather as discursive practices continually (re)enunciated in specific contexts. In this process, local regimes of truth operate as devices that structure the possibilities for interpretation, negotiation and action by school subjects. Enactment, as a central concept proposed by the authors, refers to the situated and performative process through which policies come to life in schools—a process marked by disputes over meaning, teacher agency, and power relations. Thus, the translation of neoliberal discourses takes place in tension with historically legitimised knowledge in each national context. In Brazil, for example, this process can result in a discursive bricolage that combines international guidelines with local educational discourses, while in Ghana, the same set of policies can be reconfigured based on specific cultural values and social imperatives. In both cases, regimes of truth function as filters and operators that mould the form and effects of policy enunciation. In this study, we are not focusing on enacting policies in schools, but rather on a previous process discussed by the authors in the book, that of interpreting and translating policies from a broader context to a local context.

Building on the previous discussion of policy interpretation and enactment, in Brazilian discourse surrounding the “Matrix of Teachers’ Digital Knowledge”, agency is framed in terms of pedagogical intentionality, digital citizenship, and continuous professional development. Teachers are constructed as ethical, reflective, and self-managed individuals who must develop the competencies necessary to act appropriately in the contemporary digital ecosystem.

This discourse strongly incorporates a logic of self-regulation, in which empowerment is directly linked to the teacher's ability to adapt to change, identify their shortcomings, and actively seek improvement.

Why teaching and learning using digital technologies?

Teachers with the skills to use digital technologies intentionally and pedagogically can explore new methodologies and educational resources. It also enables a more dynamic and interactive approach, which can improve student engagement and facilitate the personalisation of teaching.

Why Digital Citizenship?

In today's digital context, teachers and students must understand technology's ethical and legal implications. This includes issues of privacy, digital security and responsible online behaviour.

Why Professional Development?

Promoting self-development encourages teachers to reflect on their practices and seek continuous improvement, adapting to the needs of their students and the educational context (Matrix of Teachers' Digital Knowledge - Brazil, 2024, p. 12).

Resonating with the OECD discursivity, Brazilian discourse on teacher agency and empowerment through digital technologies considers that teachers with the adequate set of skills "to use digital technologies intentionally and pedagogically" are the ones able to "explore new methodologies and educational resources". Also, it stresses the importance of "promoting self-development" to encourage teachers to "reflect on their practices and seek continuous improvement", thus, resonating with the importance of cultivating professional efficiency as an individual responsibility. On the other hand, while teacher agency in the OECD document seems to be more focused on what digital technologies cannot do, Brazilian

documents seem to capitalise on some ethical self-conduction, in which even the use of digital technologies should be thought and evaluated by teachers under the proper set of skills. Empowerment, in this context, refers to adapting to the established ethical standards and acting accordingly. Along the same lines, the notion of digital citizenship, which includes issues such as privacy, security, and ethical behaviour, seems to shift the responsibility for navigating and resolving tensions that, in practice, are structural and political (e.g., unequal access, algorithmic surveillance, digital precariousness) onto the individual. Thus, the teacher is expected to act as a moral subject who must respond to the conditions of the system, even when these conditions exceed their actual agency.

In Ghana's policy discourse, the teacher figure is celebrated as a multifaceted subject leader, designer, collaborator, facilitator, and catalyst for learning. This discourse operates as a form of aspirational empowerment, in which teacher agency is expanded. This discourse reflects an aspirational vision of teacher agency that seeks to revalorise the teaching profession and align it with a broader national agenda for educational innovation. Rather than reading this solely as a disciplinary script imposed from above, it is more productive to understand it as a normative ideal shaped by the historical marginalisation of teachers' professional identities in the region. The policy's emphasis on ownership, leadership, and integration into a "culture of ICT" signals a desire to elevate the role of teachers within a system still grappling with material and infrastructural constraints. While this aspirational discourse expands the symbolic status of the teacher, it also introduces performative pressures—agency is contingent on one's ability to fulfil multiple high-stakes roles. In Foucauldian terms, this represents a subtle mode of governmentality, where empowerment and self-management coexist. However, it is crucial to acknowledge that these ideals may also serve as vehicles for teacher professionalisation and collective pedagogical renewal, rather than as mere instruments of control.

Teachers should be empowered to take ownership of their learning. The teacher becomes a learner, leader, designer, analyst, collaborator, and facilitator of learning. The teacher is an empowered professional and a learning catalyst within the culture of ICT integration in the teaching and learning process (National Pre-tertiary Education Curriculum Framework - Ghana, 2018, p. 77).

Although Ghanaian policy resonates with Brazil in the need for empowering teachers to “take ownership of their learning” and with the OECD in terms of the teacher being “a learning catalyst within the culture of ICT integration in the teaching and learning process”, it differs when it articulates teacher agency to performative empowerment. The articulation proposed in the Ghanaian context is empowering teachers to be “a learner, leader, designer, analyst, collaborator, and facilitator of learning”, comprising multiple subjectivities in one figure, which should describe not only a professional of the highest standards, but also marks an interesting notion of power: one of multiplicity. The notion of a “culture of ICT integration” acts as a disciplining device. Although the teacher is called upon to lead the process, the field of action is previously delimited: agency is only possible if it is aligned with the national project of modernisation and educational innovation. Power, therefore, is exercised from the top down and through the teachers themselves, who must internalise the imperatives of performance, innovation and leadership.

The work conducted so far involves the operationalisation of discourse analysis inspired by Foucault, aimed at investigating the dynamics of power and knowledge in constructing truths about teacher agency related to the use of digital technologies. Foucault’s concept of discourse, as analysed by Fischer (2001), should not be seen as an independent and absolute domain; rather, it is a field comprised of practices influenced by contingent and unstable power relations. Within this framework, truth is not presented as an essence or a mere reflection of objective reality, but as a historical and political construction that is both situated and temporary. Thus, engaging

with Foucault's concept of discourse requires moving away from representationalist perspectives on language. It entails recognising that discourses describe and actively shape the world, creating regimes of truth within specific power dynamics. As Foucault (1986) emphasises, discourses must be understood as practices that systematically shape the objects they address, highlighting their productive and performative nature.

The Foucauldian-inspired discourse analysis developed in this chapter began by identifying discursive recurrences in the analysed documents that evidenced the construction of teaching in the face of the challenges posed by the advances of digital technologies. The selected OECD documents correspond to the most recent and compelling ones regarding the use of digital technologies in education, as well as the organisation's suggestions and perceptions about this phenomenon. The selected Brazilian and Ghanaian documents represent the guiding documents of their respective countries. After a general reading of the documents, the authors interpreted that the discursive fabrication of teaching occurred through a paradox. While there is a desire to empower this teacher to educate through digital technologies, they seem to be increasingly under constant surveillance, whether from educational data or from the commitment to produce results as a way to provide a return on investment. In conjunction with readings from the field of education, we concluded that this movement had its roots in the importance of governing and delineating teacher agency. From this initial reading and interpretation, excerpts were selected that highlighted and exemplified such recurrences, enabling an in-depth analysis of their truth effects. The prioritised discursive devices articulated power and knowledge relations in constituting a desirable teaching ethos in the face of expanding digital technologies in education. The analysis focused on how the enunciations of these excerpts construct, resonate, or dissonate concerning an idealised notion of teacher agency, tensioned between the poles of empowerment and surveillance. It was also

sought to understand under which truths these enunciations are put into practice, considering that each national context — or multilateral, in the case of the OECD — operates within its regime of truth, which conditions the specific contours of the constitution of teacher agency in its policies and guidelines.

The discursive analysis of the documents thus shows that, although the rhetoric of teacher empowerment is widely mobilised, it takes different forms and fabricates different teacher subjectivities. In the OECD documents, the teacher is positioned as a necessary agent to guarantee the effectiveness of technological investment, provided they are trained and proficient, within a technical and managerial rationality. In the Brazilian case, the teacher's agency is called upon under the imperative of self-reflection and continuous professional development, resulting in a self-managed subject who is morally responsible for adapting to the digital ecosystem. In Ghana, the discourse presents the teacher as a multi-purpose figure - leader, facilitator, designer - in an educational modernisation project that combines symbolic valorisation and performative demands. Putting these discourses into perspective makes it possible to say that teacher agency is not a given condition, but a situated discursive construction, moulded by specific forms of power-knowledge. What is at stake is not just access to digital technologies or teacher training, but the constitution of a normative model of the teaching professional in the 21st century—a model in which freedom and control, innovation and surveillance, are deeply intertwined. This observation is not to say that, prior to the incursion of digital technologies in education, no boundaries were established for teacher agency in educational systems. However, this new turn of events has added new contours to the configuration of teacher agency, which must be scrutinised. To explore how discursive surveillance intersects with teacher agency and empowerment, the following section examines how discourses on Digital Technologies in education contribute to fabricating this relationship.

TEACHER AGENCY UNDER (EVEN MORE) SURVEILLANCE: DIGITALISING AS THE ART OF GOVERNING

As discussed in the previous section, teacher empowerment is produced by discourses that enhance and regulate teacher agency, positioning it as a central piece of educational and economic development. In this section, we aim to analyse how surveillance intertwines with agency in the discourse of teacher empowerment through digital technologies. To pursue this objective, we analyse the documents to examine how the notion of teacher agency is regulated by policy. Although this regulation produces the image of a multifaceted and digitally empowered teacher, it also ensures that this force produces the idealised outcome. By analysing the excerpts using a Foucauldian-inspired discourse analysis, it is possible to identify how digital technologies, in the educational context, constitute both training and surveillance devices. Considering that Foucault understands discourse as a practice that produces effects of truth, moulding subjectivities and delimiting the field of the possible, it is plausible to say that discourses on digital technologies in education operate as forms of governing teaching agency.

As elaborated by Foucault (2008), the notion of governmentality shifts the traditional axis of modern political theories by decentering the power of the sovereign state and institutionalised discipline towards a political rationality exercised primarily over the population. This rationality manifests itself through a heterogeneous set of devices—knowledge, techniques, practices, and institutions—aimed at guiding subjects' behaviour, where political economy emerges as legitimising knowledge and security devices as privileged technical operators. Governmentality, in this sense, establishes a logic of government that goes beyond the limits of the classic legal-administrative

state, giving rise to a form of power that is diffuse, decentralised and immanent in the various domains of social life, whose effectiveness lies in the normalisation and regulation of collective life.

From a post-structuralist perspective, the state is not the point of origin or concentrator of power relations, but a strategic effect of these multiple governmental practices that have developed capillary in the social fabric. From Veiga-Neto and Lopes' (2007) reading, it is possible to understand that the government of behaviour, once exercised in instances such as the family, religion or school, has progressively become stateised, showing a process of governmentalisation of social practices. However, in line with Foucault, the state must be understood as a technology of intelligibility, in other words, a way of reading and organising the knowledge and institutions that emerge from society itself. Power, therefore, does not emanate from a central body, but spreads rhizomatically, being exercised at all points of the social body, forming a network of micro-practices of government and resistance.

Among all state institutions, the school is central to producing an ideal and viable population. Thus, this is expected to be the stage at which different disputes regarding the discourse on subjectivity production will arise. Moreover, through various technologies of conduct, including the development of policies, the State and other stakeholders will ensure that a particular type of governmentality is deployed and put into practice. Veiga-Neto and Saraiva (2011), when discussing the act of educating as a form of governing, emphasise that it is from the Foucauldian notion of governmentality it is possible to understand the reasons that led modern states to adopt the school as a privileged institution and the reasons why special attention is paid to establishing its objectives and ways of functioning. Because it is aligned with modern political rationality, the school, while totalising, also individualises, "creating subject positions subordinated to a social whole, outside of which each subject does not make sense.

Without this kind of positioning, each individual could not even be thought of or think of themselves as a subject (subject of and subjected to)" (Veiga-Neto; Saraiva, 2011, p. 9).

The OECD documents circulate a discourse that naturalises the logic of technical efficiency as the central value of teaching practice. The promise that technologies can increase educators' efficiency by reducing the time spent on tasks such as correcting homework or communicating with parents shifts the teacher's role to that of an operator of optimisable flows. Consequently, the promise of improved efficiency through technology changes the nature of teaching. It reinforces an algorithmic form of governance that prioritises measurable outcomes over holistic educational engagement, in which teaching work is quantified, audited and subject to partial automation.

While investments in digital education technology can be expensive, analysts predict they could bring about a range of efficiency gains. Not only could they help to detect school students at risk of failure and lead to faster completion times for students in higher education, they also promise to increase educators' efficiency in a number of domains. For example, technology can help teachers to devote more of their time to instruction by reducing the time that they spent on tasks such as correcting homework, administrative duties or routine communications with parents (Escueta et al., 2020[34]). A recent survey of more than 2 000 school teachers in Canada, Singapore, the United Kingdom and the United States suggests that between 20% and 40% of teachers' time is dedicated to activities that could be automated (OECD, 2019[64]; Bryant et al., 2020[65]). There is thus significant potential in some systems for digital technologies to save educators' time (and potentially to reduce their levels of stress) by streamlining or automating repetitive and peripheral tasks (Selwood and Pilkington, 2005[66]; Ilkka, 2019[67]; OECD, 2021[68]) (Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency - OECD, 2023, p. 28-9).

The excerpt above presents the construction of a discourse that directly associates digital technologies in education with efficiency, as evidenced by revealing a discursive functioning aligned with neoliberal logics of management and productivity. The appreciation of technology is not primarily centred on the quality of the pedagogical relationship or the learning processes themselves. However, on the “promise to increase educators’ efficiency in several domains”. In this context, efficiency is represented as a central value, naturalising that teaching work should be optimised by automating tasks considered peripheral, such as “correcting homework, administrative duties or routine communications with parents”. This shift in focus from teaching to the rationalisation of time and productivity suggests a subjectivation of the teacher as a task manager, rather than a mediator of knowledge. Moreover, by stating that “between 20% and 40% of teachers’ time is dedicated to activities that could be automated”, the discourse introduces a logic of technological replacement that may obscure these practices’ affective, relational, and formative dimensions. It is, therefore, a statement that participates in the production of meanings in which technology is presented as an inevitable and desirable solution, shifting attention from structural issues in education to a perspective of technical modernisation aimed at system efficiency.

The interplay between pedagogical practices and data-driven governance highlights a significant shift in the educational landscape, where the role of the teacher is increasingly redefined within a framework of surveillance and accountability to “help to detect school students at risk of failure” and ensure they are successful. This evolution raises critical questions about the implications of such frameworks on teacher autonomy and the ethical considerations surrounding the use of data in educational settings. As we delve deeper into this phenomenon, it becomes essential to examine the concept of algorithmic governmentality, which offers a lens through which to

understand the implications of data collection and analysis in shaping educational practices.

Algorithmic governmentality, formulated by Antoinette Rouvroy and Thomas Berns (2015), refers to a form of power that operates through the automated collection and analysis of large volumes of data, aiming to predict and modulate future behaviour and unlike classic forms of government based on law or discipline eliminates away with subjectivity, bypassing the reflective subject and operating through statistical profiles constructed on correlations between data. These profiles do not reflect intentions or conscious identities, but function as intervention points in individuals' environments, regulating behaviour continuously, adaptively, and in real-time. This technical rationality is characterised by a-normativity and a "teleobjectivity," in which knowledge emerges directly from the data without requiring hypotheses or discursive justifications. As a result, algorithmic governmentality obscures the processes of subjectivation and democratic deliberation, acting on the relationships between data and not on the subjects themselves. For the authors, this dynamic represents a radical displacement of modern normativity, establishing a form of government that does not aim to govern based on fixed norms, but rather to model the possible, making the world predictable and operational, but with no room for criticism, the unforeseen, or emancipation.

By understanding algorithmic governmentality, we can further investigate the implications of the Brazilian document's emphasis on data for teaching methodologies. The Brazilian document presents a teaching competence model emphasising the ability to analyse educational data for pedagogical reconfiguration. Here, the use of technologies does not appear only as a support for teaching but also as an evidence-based pedagogical governance tool, in which the teacher is called upon to interpret, for example, metrics on race, gender, and school performance.

SUMÁRIO

DIMENSION: Teaching and learning using digital technologies

Description: understanding and applying principles related to integrating digital technologies into teaching and learning strategies, content production and creation, data generation and management, and inclusive practices.

KNOWLEDGE: Analysing data

UNDERSTANDING: Identifying and explaining how digital technologies and tools can help you critically analyse your pedagogical practice, based on different data that can impact student learning.

PRACTICE: Analysing, understanding and interpreting data, identifying trends, patterns and discrepancies, such as data from internal and external assessments, gender and race, which provide information on students' learning needs and can indicate ways to redesign pedagogical actions and innovate their practices (Matrix of Teachers' Digital Knowledge - Brazil, 2024, p. 9).

The excerpt shows a shift in the educational focus from critical and reflective training to a logic of "data generation and management", which aims to make the behaviour of students and teachers intelligible, predictable and, above all, governable. This observation manifests itself in the section that states the importance of "identifying trends, patterns and discrepancies, such as data from internal and external assessments, gender and race", as a basis to "redesign pedagogical actions and innovate their practices." In this context, data are not just assessment tools, but central elements of a technical normativity that defines what "good" teaching is based on the ability to respond to previously identified standards. The notion of "critically analyse (...) pedagogical practice, based on different data that can impact student learning" also indicates an imperative of continuous self-observation, in line with what Rouvroy and Berns (2015) identify as a power without a subject, in which the norm is not imposed externally, but inscribed in the monitoring and analysis devices

themselves. Thus, teachers are called upon not only to teach but also to govern themselves as data managers, driven by a logic of optimisation and anticipation, typical of algorithmic power technologies.

Although this discourse seems to promote greater teacher agency (by emphasising critical analysis), it also reconfigures the teaching role in technocratic terms, shifting the emphasis from pedagogical knowledge to managerial and data-driven rationality. This produces a more subtle form of surveillance: the teacher is responsible for identifying “trends and discrepancies” and redesigning their actions based on this data to ensure all learners succeed. In other words, we are moving towards a context in which the teacher’s decision-making process must guarantee the school system’s success and be transparent and auditable through the datafication of students’ progress and, consequently, their professional performance.

In the case of Ghana, the official discourse mobilises a more openly hopeful narrative about the role of ICTs. Technologies are presented as “powerful tools” that can transform teaching and learning, promote inclusion and develop critical competences. However, this vision is conditional: “ICTs can be powerful [...] OR they can be black holes”. The ambivalence constructed in the document suggests that teacher agency is, in this discourse, contingent upon the teacher’s ability to make “effective use” of the technology. Thus, the freedom promised depends on adherence to a use that is considered appropriate, functional and aligned with the objectives of the educational system. As in Foucault, power is exercised here less through coercion and more through the self-management of the teaching subject, who becomes responsible for the success or failure of the technology in their practice.

ICTs can be powerful, essential tools for learning, understanding, interpreting, and communicating about the real world. They can be black holes into which we pour our money, intelligence, and time, getting very little in return.

Effectively used, ICTs can:

- a. Provide multiple avenues for teachers' professional development.
- b. Facilitate improved teaching and learning processes.
- c. Improve teacher knowledge, skills, and attitudes.
- d. Increase opportunities for more student-centered pedagogical approaches.
- e. Promote inclusive education by addressing inequalities in gender, language, and disability.
- f. Foster collaboration, creativity, and higher-order thinking skills (Ghana ICT in Education Policy - Ghana, 2015, p. 14).

The apparent neutrality and positivity of the discourse, which states that ICTs can “foster collaboration, creativity and higher-order thinking skills”, does not explore its normative and regulatory dimension. The promise of effectiveness (“ICTs can be powerful, essential tools”) operates as a statement of truth that legitimises their incorporation into education management, promoting a form of governmentality based on digitalisation and predictability. In this regime, as Rouvroy and Berns (2015) argue, government action is no longer by direct interdiction or prescription, but by modulating behaviour through automated systems and metrics. Thus, by stating that ICTs can “improve teacher knowledge, skills and attitudes”, the discourse suggests an ideal of teaching regulated by measurable performance standards, shifting subjectivity into quantification and technical efficiency. In addition, when dealing with “inclusion” and overcoming inequalities through ICTs, the text mobilises a logic of continuous optimisation and adjustment, typical of algorithmic governmentality, in which differences are treated as technical flaws to be corrected, rather than as legitimate expressions of plural subjectivities.

In the three contexts analysed, teacher agency is traversed by discourses that, under the promise of innovation, equity, or efficiency, regulate, standardise, and monitor teacher work. These discourses produce specific teacher subjectivities associated with an ethos of efficiency, self-improvement, and responsiveness to data. The digitalisation of education can be understood as a contemporary extension of the art of governing, insofar as it reconfigures the teaching agency and the very function of the school within a neoliberal rationality. As Veiga-Neto and Saraiva (2011) point out, educating is an act of governing, and the school operates as a political technology that moulds subjectivities in line with the objectives of the modern state. In this sense, introducing digital technologies, accompanied by discourses of innovation, equity and efficiency, functions as an updated form of this governmentality. The analyses show that these discourses, promoted by international organisations such as the OECD, not only regulate teaching work through policies and performance indicators, but also promote the self-management and accountability of teachers, who are now interpellated as efficient, responsive and data-driven subjects. Thus, digitalising education is not just about inserting technological tools. It represents a strategy for conducting teaching behaviour, reinforcing a logic of control that simultaneously totalises and individualises, transforming teachers into managers of themselves and their digitally mediated pedagogical productivity.

EMPOWER AND SURVEIL: PARADOXICALLY PRODUCING A DIGITALLY ACCOUNTABLE TEACHER

As discussed so far, the growing incorporation of digital technologies into education has been accompanied by discourses that simultaneously promote teacher empowerment and reinforce

mechanisms for monitoring and regulating pedagogical practice. This paradox is evident in international and national steering documents, which articulate the promise of innovation and improved learning alongside the demand for accountability and transparency. Using Foucauldian-inspired discourse analysis, it can be concluded that these statements operate as power devices that produce a teaching profession traversed by new forms of government, in which technical standards, performance metrics and neoliberal rationality reconfigure the teacher's agency. Next, documents from the OECD, Brazil, and Ghana are analysed to explore how these texts construct the figure of the digitally competent teacher while simultaneously shaping behaviours and subjectivities through regimes of knowledge and control that intensify accountability in education.

In the context of the OECD documents, the discourse on the digitalisation of education constructs an imaginary of empowerment based on the promise of access to new knowledge and insights into teaching and learning processes. Teachers are a central element in the operationalisation of this kind of educational revolution, in which digital technologies breathe fresh air into the school to produce digitally fluent citizens. However, the immediate effect of this reorganisation is to inscribe teaching in a regime of constant visibility through datafication—a process by which pedagogical practice is transformed into quantifiable and therefore auditable data.

The use of digital tools, including educational software in the classroom, thus generates a range of potentially valuable data, providing new insights into usage patterns, how they might link to user profiles and lead to different learning outcomes. Digitalisation involves new measurement opportunities: combined with student outcomes data, the rich data generated by LMS and virtual learning environments can yield rich insights into student engagement in learning. They can be used to support student success. Next to national administrative data collections and surveys of higher education students and staff, learning analytics can now serve as an additional source of evidence.

For instance, data generated from widely used digital learning platforms provide unprecedented opportunities to evaluate the effectiveness of pedagogical practices (Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency - OECD, 2023, p. 232).

The excerpt analysed shows the construction of a paradoxically digitally accountable teaching profession, in which the teacher is simultaneously a pedagogical agent and an object of algorithmic surveillance. The statement that “the use of digital tools... generates a range of potentially valuable data” shifts the focus of pedagogical action to a logic of accountability that transcends the human dimension of teaching. By stating that data from virtual environments can yield rich insights into student engagement in learning, the text affirms the value of technologies in promoting learning. It reconfigures student engagement as something that can—and should—be translated into quantifiable data. Teacher accountability emerges more clearly when it says that such data offers “unprecedented opportunities to evaluate the effectiveness of pedagogical practices.” Here, pedagogical practice becomes the object of continuous evaluation, mediated by digital platforms that observe and standardise what counts as effective teaching. The paradox lies in the fact that, under the promise of supporting student success, the discourse produces a teaching profession that must constantly justify its effectiveness through digital evidence, submitting to a technical rationality that narrows the space for teaching autonomy.

This discursive context of teaching agency is thus regulated by the logic of constant self-evaluation and accountability, since the use of Learning Management Systems (LMS) not only makes it possible to personalise teaching, but also establishes modes of algorithmic surveillance, in which the teacher’s effectiveness is measured by performance indicators extracted from databases. Teaching is thus called upon to be accountable in real time, i.e. to respond continuously to external metrics of effectiveness, building a professional ethos centred on transparency, productivity and results.

Michel Foucault develops, throughout his work, a conception of freedom that departs from legal-liberal traditions by understanding it as an internal effect of power relations, rather than their negation. In *Discipline and Punish* (2002), he shows how modern disciplinary power does not directly suppress freedom but uses and organises it through devices that shape conduct and produce docile and practical subjects. In the courses at the Collège de France, especially in *Security, Territory, Population* (2008a) and *The Birth of Biopolitics* (2008b), Foucault deepens this analysis by introducing the concept of governmentality: a type of political rationality that aims to guide conduct based on the assumption of the subjects' freedom. To govern, in this sense, means creating the conditions for individuals to act "freely," according to previously established norms and expectations. Freedom, therefore, does not disappear under power; it is its condition of possibility and, at the same time, its object of management.

Given the discursive analysis undertaken thus far, this theoretical framework proves particularly relevant in the contemporary context of the increasing digitalisation of education. Digital tools, learning platforms, and data analysis systems are frequently mobilised as instruments for autonomy and teacher empowerment. However, these same instruments operate within a governmental logic that guides pedagogical practices by constantly producing data, indicators, and performance metrics. Digital governmentality, in this case, acts by transforming the teacher's freedom into a regulated freedom: they are called to be innovative, reflective, and autonomous, but within algorithmically defined parameters. The datafication of teaching work exemplifies this paradox: the more autonomy is promoted, the more control is intensified, now operated indirectly through self-regulation and distributed surveillance. As Foucault warns us, modern power is not imposed from the outside, but penetrates subjects from within, governing them in the name of freedom.

The Brazilian documents are prescriptive and normative, proposing a taxonomy of what teachers should know, understand and practice about digital technologies. The term “pedagogical intentionality” appears to confer autonomy and agency. Still, this autonomy is channelled through a discourse of competence, which associates good teaching performance with integrating technology effectively and responsively to students’ learning needs. Teacher agency is articulated by technical-pedagogical rationalities, in which teacher subjectivity is mobilised as a strategic resource to achieve educational ends. This is a form of governing practice through expertise - in other words, a normativity that masquerades as empowerment by requiring teachers to constantly improve their technique, while simultaneously holding them accountable for results mediated by digital tools.

DIMENSION: Teaching and learning using digital technologies.

Description: understanding and applying principles related to integrating digital technologies into teaching and learning strategies, content production and creation, data generation and management, and inclusive practices.

KNOWLEDGE: Pedagogical Practice.

UNDERSTANDING: Identify and explain concepts and strategies for integrating digital technologies into teaching practice.

PRACTICE: Incorporate, with pedagogical intent, digital technologies into teaching strategies, assessment processes and the creation of learning experiences that meet the learning needs of each student (Matrix of Teachers’ Digital Knowledge - Brazil, 2024, p. 9).

In the Brazilian document, digital technologies appear as a dimension of teaching work mediated by pedagogical choices, always subordinated to the intentional action of the teacher. This becomes evident when it is stated that the teacher must “incorporate,

with pedagogical intentionality, digital technologies” both in teaching strategies and “evaluation processes”. The focus is on the teacher’s ability to articulate technological resources to the “learning needs of each student”, which gives centrality to the ethical-reflective dimension of teaching. In this statement, data are not taken as ends but as potential allies in constructing meaningful and contextualised learning experiences. When approaching the OECD document, it is observed that digital technologies also play a fundamental role in the educational process; however, the emphasis shifts from situated pedagogical use to a logic of evaluation and systemic efficiency. The production of data, for example, is treated as an analytical resource: “the use of digital tools [...] generates a range of potentially valuable data”, capable of offering “unprecedented opportunities to evaluate the effectiveness of pedagogical practices”. In this discourse, data is valued for its ability to produce measurable evidence about the performance of students and teachers, supporting policies oriented towards continuous improvement and the control of educational quality. The resonance between the documents lies in the understanding that data is an integral part of the digitalised educational landscape; however, dissonance emerges in how this data is integrated into teaching practice. While the Brazilian text anchors the use of data in pedagogical agency and responsiveness to student needs, the OECD document associates data with management mechanisms, evidence, and accountability, shifting the focus of pedagogical practice to its measurement and governance. Thus, the role of data in teaching work is influenced by distinct rationalities: one focused on situated professional training and action, the other on regulation and institutional effectiveness.

In the case of Ghana, teacher agency is mediated by a discourse of leadership and pedagogical innovation. Empowering educators is directly linked to creating an organisational culture driven by digital technologies and valuing collaborative practices supported by networks and learning communities. However, this empowerment

occurs within a normative regime of continuous innovation, in which the teacher is positioned as a subject who must stay up to date, be fluent in, and be committed to constantly evaluating their pedagogical effectiveness. Surveillance shifts here to self-assessment and continuous professional development, producing a teacher subjectivity that is entrepreneurial, innovative and self-centred on performance, typical characteristics of neoliberal governmentality.

Excellence in Professional Practice: Leaders promote an environment of professional learning and innovation that empowers educators to enhance student learning by infusing contemporary technologies and digital resources. They:

1. allocate time, resources and access to ensure ongoing professional growth in technology fluency and integration.
2. facilitate and participate in learning communities that stimulate, nurture and support administrators, faculty and staff in the study and use of technology.
3. promote and model effective communication and collaboration among stakeholders using digital age tools.
4. stay abreast of educational research and emerging trends regarding the effective use of technology and encourage evaluation of new technologies for their potential to improve student learning (National Pre-tertiary Education Curriculum Framework - Ghana, 2018, p. 76).

In the Ghanaian policy, digital technologies are mobilised as catalysts for innovation and continuous professional development, constituting a structuring element of an educational culture focused on collaborative learning and institutional improvement. The document calls on school leaders to “promote an environment of professional learning and innovation” by integrating contemporary technologies. It specifies actions such as “allocate time, resources and access” to ensure technological fluency, and “encourage evaluation of new technologies” to improve learning. Unlike the documents from

Brazil and the OECD, which centralise the figure of the teacher and their direct role in the use of technologies, the Ghanaian text shifts the focus to managers and the creation of ecosystems to support technological integration. Even so, there are resonances among the three discourses regarding the importance of technology as a means to enhance learning: in Brazil, this occurs through the pedagogical intentionality of the teacher, who must “incorporate” technologies into teaching and assessment strategies; in the OECD, through the ability to generate data and evidence on the effectiveness of pedagogical practices. However, the dissonance lies in how technologies are operationalised: in Ghana, they are part of an institutional policy of support and innovation; in Brazil, they are a situated pedagogical tool; in the OECD, they are a technical device for measurement and management. In this way, digital technology appears as a common axis, but articulated to distinct rationalities—formative, pedagogical, or managerial—that shape different profiles of teaching professionalism and educational leadership.

The analyses show that although the discourses on digital technologies in education are presented as instruments for valuing and strengthening teaching, they also operate as regulatory devices that reconfigure the teaching agency regarding performance, responsiveness, accountability and compliance with external parameters. The promise of empowerment is accompanied by increasingly sophisticated demands for monitoring, self-evaluation and adaptation to the logic of continuous innovation and measurable effectiveness. In this process, the discursively manufactured teacher is a technical and reflective subject, manager of their performance, inserted in a discourse that naturalises surveillance in the form of professional improvement. Thus, teaching professionals proficient in digital technologies become a privileged space for exercising contemporary governmentality, in which power circulates through imposition and the constitution of ways of being, acting, and thinking about the profession.

CONCLUSION

This chapter sought to analyse how educational policy documents from the OECD, Brazil, and Ghana articulate the notion of teacher agency in the context of the digitalisation of education. By selecting recurring excerpts that emphasise the centrality of integrating digital technologies and data management into everyday school life, it was possible to identify the functioning of discursive regimes that construct, regulate, and perform specific forms of teacher subjectivity. It was evidenced that, under the promise of empowerment, the analysed discourses call on teachers to constitute themselves as autonomous, ethical, and innovative subjects — but permanently responsive to logics of efficiency, accountability, and self-improvement, inscribed in neoliberal rationality.

The analyses demonstrated that such discourses operate as devices of governance which, more than prescribing conduct, fabricate possible realities permeated by power relations and specific regimes of truth. Although the analysed contexts share common elements — such as the valorisation of digital competence and data analysis — each reconfigures teaching agency according to distinct local, cultural, and institutional rationalities. In this movement, agency is no longer viewed as an expression of an autonomous essence. It begins to be understood as the effect of power-knowledge games that shape the realm of the possible in teaching action.

As a result of this investigation, two promising avenues for future research emerge. First, it becomes essential to analyse the silences in the documents. By highlighting what is said, what remains unspoken is also silenced: what movements of resistance (if any) exist about what is stated in the documents? What role do unions, pedagogical collectives, or epistemological tensions occupy in the face of the advances of digital rationality mapped in this study? Identifying these strategic silences is fundamental for a broader understanding

of the phenomenon studied, which will promote a necessary deepening of the discussions and what this scenario means for teaching as a professional practice.

Secondly, it is recommended that future studies advance towards analysing the possible practical effects of these discourses in everyday school life. Although the focus of this chapter was the analysis of the documents themselves, it is also relevant to consider how such enunciations are or are not reflected in pedagogical practices. What forms of adherence, negotiation, or resistance do teachers construct in response to the policies that challenge them? What fractures, fissures, or reinventions emerge in “becoming a teacher” in the face of the digital imperative? Although not exhausted here, such questions pave the way for investigations that articulate discourse analysis with empirical research committed to the complexity and plurality of educational practice.

In concluding this journey, it is reaffirmed that the discussion about teacher agency in educational digitalisation cannot be dissociated from the government logics that produce subjectivities, establish norms, and organise the realm of the thinkable and the practicable in contemporary education. What is at stake is not only the technical training of the teacher in the face of technologies but the political and ethical constitution of a subject who, while being called to be free, finds their freedom shaped, measured, and monitored by the subtle gears of a power that continuously updates itself in the name of innovation, efficiency, and educational improvement.

REFERENCES

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: Policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial de Saberes Digitais Docentes para o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental e Médio** (Matriz de Saberes Digitais Docentes), 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIGÓN-REGUEIRO, P.; GEWERC-BARUJEL, A.; PÉREZ-CREGO, C. Dilemmas in the integration of technologies in a Primary school classroom: The dialogue between teacher agency, curriculum and digital technologies. **Pedagogies: An International Journal**, 18(3), p. 333–351, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.2013235>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, (114), p. 197–223, 2001.

FOUCAULT, M. **Power/knowledge**: Selected interviews and other writings, 1972–1977. New York: Pantheon, 1980.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. São Paulo: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979–1980. São Paulo: Centro de Cultura Social, Achiamé, 2011.

LOUTZENHEISER, L.; HEER, K. Unsettling habitual ways of teacher education through “post-theories” of teacher agency. *In*: CLANDININ, D. J.; HUSU, J. (Eds.). **The SAGE Handbook of Research on Teacher Education**. London: Sage, 2017.

MINISTRY OF EDUCATION, GHANA. **Ghana ICT in education policy**, 2015. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ghana_ict_in_education_policy_august_2015.pdf.

MINISTRY OF EDUCATION, GHANA (MoE) & NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT (NaCCA). **National pre-tertiary education curriculum framework**, 2018. <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/National-Pre-tertiary-Education-Curriculum-Framework-final.pdf>.

OECD. **Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency**. OECD Publishing: Paris, 2023. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>.

PISCHETOLA, M.; THÉDIGA DE MIRANDA, L. V.; ALBUQUERQUE, P. The invisible made visible through technologies" agency: a sociomaterial inquiry on emergency remote teaching in higher education. **Learning, Media and Technology**, 46(4), p. 390–403, 2021. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1936547>.

ROUVROY, A.; BERNIS, T. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? **Revista ECO-PÓS**, 18(2), p. 36–51, 2015. Disponível em: <http://revistaecopos.eco.ufrj.br/index.php/ecopos/article/view/234>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VAN DER VLIES, R. **Digital strategies in education across OECD countries**: Exploring education policies on digital technologies. OECD Education Working Papers, No. 226. OECD Publishing: Paris, 2020. <https://doi.org/10.1787/33dd4c26-en>.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, 28, p. 947–963, 2007.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. (2011). Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, 11(1), p. 5–13, 2011.

ZAINAL, Z. A.; ZAINUDDIN, S. Z. Malaysian English language teachers' agency in using digital technologies during the pandemic: A narrative inquiry. **Revista de Lenguaje y Cultura**, 26(3), p. 587–602, 2021. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a07>.

5

Fernanda Felix de Oliveira
Enrickson Varsori

A ESCOLA EM TEMPOS DE ACELERAÇÃO SOCIAL

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.5)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo desenvolve uma análise sobre a relação da aceleração social no contexto educacional, considerando a Escola uma instituição social que vem sofrendo a partir dos aspectos da mudança ocasionada pela aceleração social. Questionamos, então, qual o impacto que a aceleração social tem na escola e na atuação docente. A escola deve ser compreendida como uma questão pública, considerando seu papel basilar como instituição social. A proposição em análise é quanto à mudança da estrutura temporal na perspectiva da aceleração social, considerando que ela modifica a forma de relação do indivíduo consigo mesmo e com o outro.

O tempo, como uma força social, constitui um mecanismo de ordenamento da existência humana, operando desde os processos vitais até a estruturação das atividades executivas. A proposição estabelecida pela análise temporal na perspectiva aceleratória defende que desde os processos vitais da existência humana que suprem as necessidades fisiológicas como dormir ou comer até os elementos mais complexos como ensinar e aprender são alterados pela força de aceleração social. Há uma *ode* de produtividade e economia de tempo que impera sobre as relações (inter)pessoais. Com a escola não é diferente, a lógica de produtividade ganhou forma de aprendizagem nas métricas de análises e de avaliação e a dimensão temporal foi afetada na proporção de acelerar processos que não são passíveis de encurtamento temporal como é o caso da própria aprendizagem; por isso, a aceleração deve ser questionada e analisada, considerando os desafios sobrepostos da sociedade acelerada, como a digitalização e a consequente instrumentalização das relações.

É imperativo examinar a mudança social, que, ao contrário do que historicamente entendemos como revoluções, permeia uma constância acelerada de movimento que não pode mais ser

SUMÁRIO

enquadrado como um processo único (Oliveira, 2024)¹. A dinamicidade presente na realidade interpela os indivíduos a (co)existirem em um contexto de mudanças. Os desafios sobrepostos que defendemos podem ser compreendidos na dimensão das tecnologias. A tecnologia revoluciona e operacionaliza. Ela revoluciona exatamente porque abre a margem para a mudança de rel(ação); a contemporaneidade é fruto de revoluções tecnológicas, que permeiam as instituições desde a Pré-história com a criação das primeiras tecnologias como ferramentas de caça, por exemplo. Podemos citar algumas das principais revoluções, como a Revolução Neolítica - tecnologias e artefatos que ajudaram a desenvolver a produção agrícola, geraram excedentes de alimentos e impulsionaram o início das primeiras civilizações; a Era Industrial - suas revoluções que levaram a uma nova relação com o sistema de consumo e produção; e a Era Digital - cujas revoluções trouxeram novas formas de comunicação, relações interpessoais e novas maneiras de obter informações (Oliveira, 2024). Sob tal perspectiva, Kevin Kelly introduz, em seu livro intitulado *Inevitável: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo*, a ideia da tecnologia como aceleradores sociais, nas palavras do autor: "hoje, no cerne de toda grande e importante mudança em nossa vida, encontra-se uma tecnologia de algum tipo. A tecnologia é o acelerador da humanidade" (Kelly, 2019, p. 8). Por isso, otimistas ou pessimistas em relação ao desenvolvimento tecnológico, é nossa função social e acadêmica analisar as mudanças desses desafios sobrepostos.

A sobreposição dos desafios aparece no formato da mudança e da volatilidade social, mas uma análise crítica da relação das mudanças sociais deve ser feita para compreender em que medida essas mudanças constantes afetam as relações (inter)perssoais. Mais ainda, torna-se imperativa a análise de como a transformação da

1 O presente trabalho utiliza a tese de doutorado da autora Fernanda Felix de Oliveira, publicada em língua inglesa, empregada neste capítulo como parte da estrutura de reflexão e análise, utilizando os trechos da tese devidamente referenciados nas citações.

relação com o tempo - marcada pela aceleração social - modifica a natureza das relações pedagógicas no contexto escolar. Nesse sentido, a investigação sobre a escola e sobre a relação docente mostra-se indispensável. A dimensão temporal da escola é diretamente afetada pelo imperativo da produtividade e pela exigência de evidenciar resultados, o que contrasta com o cerne da educação: apresentar o mundo às futuras gerações, de modo que elas se tornem atentas a ele. Por isso, viver o tempo presente constitui um convite necessário para enfrentar os desafios impostos pela aceleração social.

O trabalho segue uma abordagem teórico-bibliográfica, articulando autores contemporâneos de referência: dialogamos com a teoria da aceleração de Hartmut Rosa; com a conceituação de escola e tempo livre de Jan Masschelein e Maarten Simons; com a ideia de tecnologia como *pharmakon* em Joris Vlieghe; com o diagnóstico de Paula Sibilia sobre a dispersão; com a noção de multitarefa como subproduto da aceleração em Byung-Chul Han com a análise de Kevin Kelly das tecnologias enquanto aceleradores; no que se refere à conjuntura atual, destacamos os efeitos da digitalização e seus impactos pedagógicos; e, por fim, abordamos a noção de desmoralização docente, conforme desenvolvida por Doris Santoro.

O presente capítulo organiza-se nas seções: 1. Educação e Desafios sobrepostos; 2. A estrutura da aceleração social; 3. A escola como espaço para tempo livre; e, 4. Desmoralização docente. Por fim, refletimos as implicações da Escola no contexto de aceleração social.

EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS SOBREPOSTOS

Há diversos autores que constroem a sua argumentação da análise social a partir da dinamicidade das relações sociais na

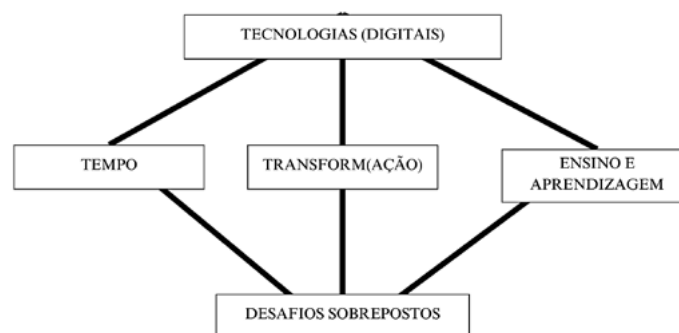
contemporaneidade. A pedra de toque na leitura da aceleração social é compreender as narrativas construídas como controle de produtividade e organização temporal. A *ode* da economia do tempo ocorre em diversas esferas da sociedade, sobretudo, se considerarmos as relações de consumo – em que o marketing promove produtos como possibilidades de economia de tempo. Nesse mercado, encontramos aplicativos que prometem encurtar o espaço de tempo necessário para realizar determinada tarefa. Da mesma forma, os indivíduos que chegam à escola, já se encontram em uma lógica de economia de tempo, utilizando dos diversos recursos facilitadores de tarefas e imbricados no sistema de respostas rápidas. Para além da disponibilidade de redução de tempo em tarefas cotidianas a realidade permeia a constante transformação que a digitalização dispõe ao mundo.

Kevin Kelly defende que estamos na “era do devir”, isto é, “no mundo digital intangível, nada é estático ou fixo. Tudo está em processo de transformação” (Kelly, 2019, p. 19). Na “era do devir”, tudo é constantemente atualizado, cada vez mais depressa. Nunca estamos familiarizados com os dispositivos e as novas tecnologias. Na esfera educativa, os impactos são diversos: em primeiro lugar, a educação não se modifica no mesmo ritmo que as tecnologias; em segundo lugar, os processos educativos, como ensinar e aprender, não se aplicam na mesma lógica de programas e *updates* constantes. Nesta perspectiva, o exemplo do processo de aprendizagem contrasta com o ritmo acelerado, pois aprender é um processo complexo que não se encaixa na dinâmica fluída das tecnologias digitais (Oliveira, 2024).

Joris Vlieghe comenta sobre a tecnologia na educação, afirmando que “a nossa dependência da tecnologia é uma faca de dois gumes. Todas as tecnologias são “pharmaka”, ou seja, assim como os medicamentos, curam e envenenam ao mesmo tempo” [tradução nossa] (Vlieghe, 2014, p. 529). Por essa razão, é necessário compreender a “dosagem” da tecnologia digital, sobretudo no que se refere à perspectiva pedagógica. Os desafios sobrepõem-se precisamente

porque a tecnologia digital tem uma ampla gama de utilização. Por isso, as relações são afetadas, o tempo necessário para realizar tarefas é reduzido e a aprendizagem navega em horizontes de velocidade, facilidade e alto estímulos, os quais não correspondem ao seu processo natural de constituição (Oliveira, 2024). O esquema seguinte ilustra os desafios sobrepostos:

Figura 1 – Desafios sobrepostos



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A sobreposição dos desafios é evidenciada a partir do esquema apresentado, visando relacionar a força social que as tecnologias desempenham sobre diversos outros elementos da vida social. A partir da proposição de que as tecnologias são aceleradoras dos processos em sociedade, concebemos as tecnologias digitais como móbil dos desafios sobrepostos, considerando as forças de dinamização dos processos tanto de relação com tempo empregado para (con)viver até as questões pedagógicas como os processos de ensino e aprendizagem. O eixo de transformação é estrutural nessa relação de sobreposição, porque a forma como a digitalização como força social se desenvolve transforma as formas de ser e existir em sociedade. Dessarte, a aceleração social é a pedra de toque na análise das sobreposições das forças sociais que agem na dinamicidade da vida contemporânea.

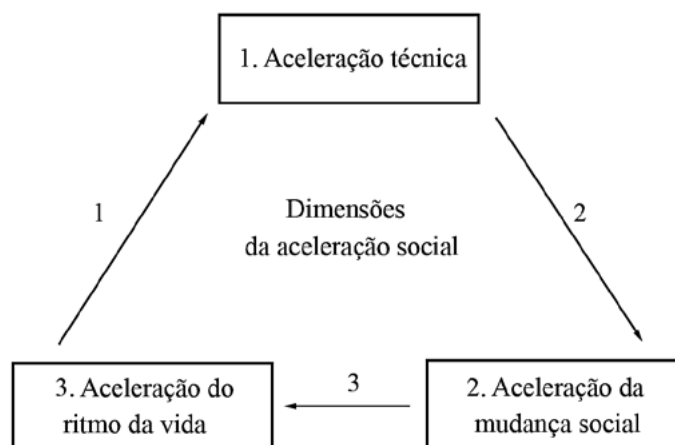
A ESTRUTURA DA ACELERAÇÃO SOCIAL

No desdobramento da análise dos desafios que se sobrepõem na sociedade, o tempo acelerado é o primeiro desafio, a que, com base em Hartmut Rosa, chamamos de aceleração social. As transformações temporais, a partir das tecnologias, desenvolveram uma sensação de controlabilidade dos processos, capacidade de produção e extinção de tempo. Como afirma Enrickson Varsori, “o regime de 24 horas já não basta, e a busca por ganho de tempo torna-se um paradoxo insolúvel na economia de atenção. Porém, com a constante aceleração social, as vivências estão tendencialmente fixadas na lógica do tempo presentista.” (Varsori, 2023, p. 112-113). O impacto da aceleração social na educação é inegável. Em primeiro lugar, os indivíduos podem produzir e consumir facilmente os objetos desejados, o que conduz a resultados rápidos e satisfatórios. O processo de digitalização facilita o envolvimento em numerosas atividades e desenvolve uma relação de superficialidade com os elementos analisados. Isso porque os conteúdos são rápidos e gerados para engajamento e também devido à facilidade de conexão com diferentes fontes e atividades criando uma relação de hipervigilância, redimensionando a forma de atenção aos processos.

A lógica da sociedade contemporânea é a economia do tempo, visando a produtividade. O tempo é controlado por uma visão imediatista de resultados (Oliveira, 2024). O discurso “trabalhar enquanto os outros dormem” tornou-se uma *ode* neoliberal, o qual se torna necessário no contexto econômico. Varsori resume a intensa relação com o tempo: “parte do aumento do ritmo de vida é evocado com uma conotação positiva associada, a partir da lógica do reconhecimento social. Não ter tempo sinaliza a ambição e produtividade” (Varsori, 2023, p. 112). Isso evidencia o quanto a produtividade se torna uma forma de viver os processos na sociedade acelerada. O pensador contemporâneo Hartmut Rosa desenvolveu

uma teoria significativa sobre a aceleração no âmbito da sociologia do tempo na sua obra *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade* (2019). Rosa apresentou a noção de círculo da aceleração:

Figura 2 - O Círculo da Aceleração

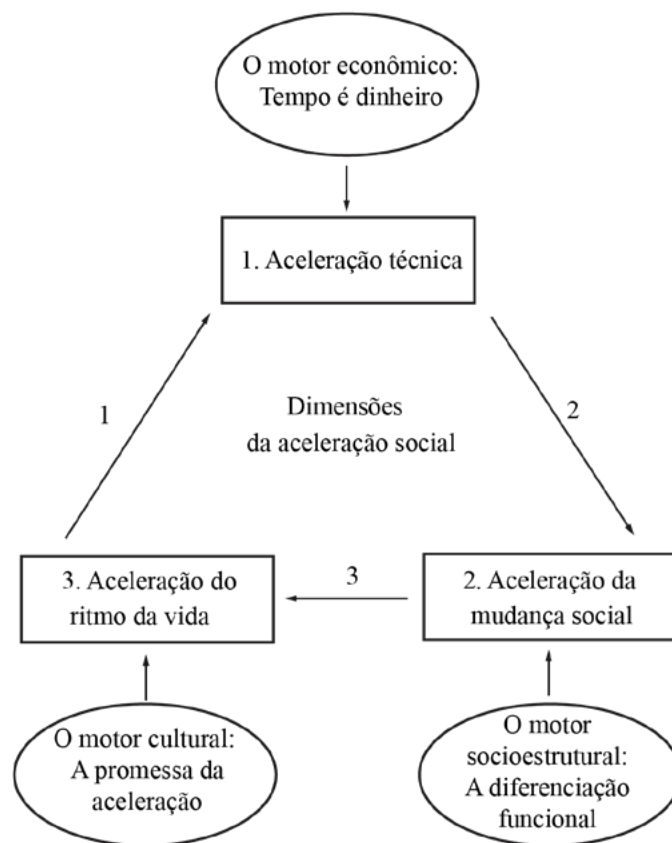


Fonte: Rosa (2019, p. 312).

A conceitualização de Rosa mostra a importância de enquadrar a aceleração social em três dimensões: I. técnica, II. ritmo de vida, III. e mudança social. O autor observa: “[devido a aceleração técnica] modificou-se fundamentalmente o tipo e a forma do “estar no mundo” das pessoas, ou seja, seu estar no tempo e espaço e suas relações umas com as outras” (Rosa, 2019, p. 189). Como já foi referido, o mundo está a mudar numa revolução constante, e o progresso tecnológico está relacionado com esta dimensão. Rosa considera que o crescimento e a aceleração são “culturalmente ou estruturalmente fundados”, o que significa que o círculo de aceleração fornece um aspeto importante deste fenómeno. No entanto, esta chave de análise tem limitações, uma vez que necessita de uma força motriz para impulsionar o ciclo. Rosa propõe uma tripla ideia que explica o movimento do ciclo: 1. o motor económico; 2. o motor socioestrutural,

e 3. O motor cultural (Rosa, 2019, p. 319–394). O esquema a seguir ilustra esta ideia (Oliveira, 2024).

Figura 3 - Dimensões da aceleração social



Fonte: Rosa (2019, p. 393).

A partir da estrutura da aceleração, Rosa identifica três motores que mantêm o círculo em movimento. A primeira ideia "permite que o crescimento escalar da produção e da produtividade, e com eles o anseio pela vantagem e eficiência temporal, se tornem, inevitavelmente, imperativo sistêmico de uma forma de produção que

ganhou vida própria, que produz a si mesma suas próprias necessidades” (Rosa, 2019, p. 322). Esta é a força motriz central do círculo de aceleração: o tempo é valioso porque deve ser utilizado para produzir mais e aumentar os lucros de todos os tipos (Oliveira, 2024). Os lucros também podem ser compreendidos aqui como resultados, porque a educação, no contexto de aceleração, transforma a aprendizagem em uma relação de produção - na qual precisa evidenciar os resultados.

A equivalência da noção de tempo e dinheiro está intrinsecamente ligada à economia capitalista (Rosa, 2013, p. 179). Sob tal perspectiva, a relação de preço gera uma necessidade de obter lucro a partir da produtividade, isto é, de sempre que produzir sentir a utilidade, problemática, desse resultado. A sociedade incorpora esse discurso como parte de suas vidas, a fim de alcançar as promessas de aceleração de ser bem-sucedido ao ser produtivo em suas vidas (Oliveira, 2024). O tempo como moeda de troca é um entrave à educação, porque a escola necessita de um tempo sem pretensão de ser reduzido em resultados.

A segunda ideia está relacionada ao motor socioestrutural da aceleração como diferenciação funcional da sociedade tardia/moderna. Tal ponto é refletido ao passo que a sociedade passou a se organizar em múltiplos subsistemas autônomos, que por sua vez, possuem próprias regras de lógica temporal. Nas palavras de Rosa, “o aumento exponencial de alternativas e opções (de relação) e, com isso, de sistemáticos excedentes de possibilidade, não pode mais ser domado apenas por meio da aceleração (linear) do processamento sistêmico - esse é apenas o lado sistêmico-estrutural daquele problema cultural” (Rosa, 2019, p. 375-376). Ou seja, diferentes sistemas sociais operam com regimes temporais próprios; à medida que os ciclos de decisão se aceleram, instala-se uma pressão de tempo transversal que se opõe para além dos ritmos específicos de cada sistema. Como o tempo próprio do sistema escolar que está sob pressão do sistema acelerado de tempo que sobrepuja os processos

educacionais, a exemplo do discurso de continua atualização das competências digitais para docentes.

A terceira está relacionada com a forma como os indivíduos estruturam a sua vida e os seus objetivos, ou seja, “denota a tentativa de “realizar mais relações em sucessão do que as que seriam possíveis em simultâneo” [tradução nossa]² (Rosa, 2013, p. 187). Cada pessoa parece olhar para o tempo como algo extremamente valioso e produtivo; logo, não pode ser desperdiçado. Nesta mesma medida, a escola também sofre com a relação de constante produção e se torna um espaço sem tempo livre.

A lógica da aceleração (re)configura as noções temporais, tanto no parâmetro objetivo – a passagem linear, cronológica – como no parâmetro subjetivo – a sensação da sua duração. Vista a partir da sala de aula, esta constatação convida a repensar o tempo escolar e os modelos contemporâneos de ensino e aprendizagem. A gramática temporal hoje dominante desloca o foco da pedagogia do encontro e do estudo prolongado para a gestão de estímulos, alinhada com as práticas marcadas pela dispersão e pela economia da atenção.

Na reflexão da Paula Sibilia, em *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão* (2012), emerge uma crescente incompatibilidade entre os novos modos de ser e estar forjados pelas práticas digitais e as formas de presença requeridas pelos espaços formais, como a escola. Essas transformações extravasam a sala de aula e reconfiguram sociabilidades e subjetividades no plano sociocultural. Essa leitura encontra eco em dados recentes: o relatório da *Students*,

2 Ressalta-se que a obra original de Rosa foi publicada no idioma alemão, tendo posteriormente a versão em inglês em 2013, sob o título *Social acceleration: A new theory of modernity*, e tradução para o português, em 2019, como *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade*. Considerando que processos de tradução podem suprimir, modificar ou reinterpretar termos e conceitos, a análise aqui desenvolvida recorre tanto à leitura da edição inglesa quanto à versão em português. Tal procedimento visa preservar a precisão conceitual e permitir a comparação entre as formulações originais e as opções tradutórias, reconhecendo que, a nível linguístico, as escolhas do tradutor condicionam a interpretação e podem, por vezes, introduzir ambiguidades ou deslocamentos semânticos relevantes (Rosa, 2013; Rosa, 2019).

Digital Devices and Success da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, publicado em maio de 2024, documenta distrações digitais e quebras de desempenho associadas ao uso de dispositivos para lazer em contexto escolar, sublinhando inclusive a “dupla” problemática atencional; a do próprio utilizador e a dos pares (OCDE, 2024).

Os diversos recursos de redução de tempo para desempenhar as tarefas como “*fast-food, speed dating, power nap* e até *multi-tasking*” (Rosa, 2019, p. 128), embora façam parte de um esquema de economia de tempo, eles contribuem diretamente para sua escassez. Byung-Chul Han chama a atenção para a abordagem multitarefa, afirmando que “a multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem.” (Han, 2017, p. 31-32). Por exemplo, um animal precisa realizar diferentes tarefas quando está se alimentando, como estar atento à sua presa, manter a distância dos outros e cuidar dos mais novos. Isto exige que o animal fragmente a sua atenção em diferentes demandas e “por isso, não é capaz de aprofundamento contemplativo” (Han, 2017, p. 32). Da mesma forma os seres humanos que experimentam esta fragmentação da atenção na realização de multitarefas ou ainda, devido aos diversos estímulos digitais que são submetidos como quando jogam um videogame ou acessam aos vídeos em redes sociais, o que gera “uma atenção ampla, mas rasa, que se assemelha à atenção de um animal selvagem” (Han, 2017, p. 32). A multitarefa é endossada, no discurso neoliberal, como uma competência fundamental para alcançar a produtividade. No entanto, na realidade, ela pode levar a uma sensação de sobrecarga e impede a capacidade de atenção e presença na realização de uma atividade. Essa relação altera a estrutura da atenção, fragmentando e destruindo a possibilidade de contemplação (Han, 2017). A multitarefa é um subproduto da aceleração social e, portanto, resulta na sobrecarga de tarefas enquadrada na necessidade de ser produtivo (Oliveira, 2024).

Em síntese, o quadro de desafios sobrepostos que delineamos mostra que a digitalização funciona como força motriz da compressão temporal, da fragmentação da atenção e da instrumentalização da aprendizagem. Para compreender como e o porquê essas forças se articulam e estruturam o cotidiano escolar, na seção seguinte mobilizamos a teoria da aceleração social, explicitando as suas dimensões, os seus motores, e os limites e tensões que daí decorrem para o trabalho docente e para a escola enquanto instituição.

A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA TEMPO LIVRE

Tempo e escola sempre foram conceitos imbricados: “no início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de ‘tempo livre’ - a tradução mais comum da palavra grega *skholé*” (Masschelein; Simons, 2023, p. 09). Não obstante, as escolas situadas no âmbito aceleratório vão de encontro a essa dimensão de tempo livre. Os calendários escolares são sobrecarregados, assim como a organização dos horários diários e semanais são estruturados para manter os alunos ocupados com as suas demandas de aprendizado, garantindo que ao final do dia possam entregar as suas produções e os seus resultados. Se de um lado os estudantes estão constantemente entretidos, os professores recebem uma demanda exaurida de trabalho.

As escolas devem convidar os estudantes a envolverem-se com o mundo, convidar a nova geração a estar aberta ao conhecimento e acolhê-los no que nos une como seres humanos. Se a escola desempenha um papel crucial na sociedade, então ela deve introduzir uma dimensão temporal “escolar” e não acelerada (Oliveira, 2024). Conforme Masschelein e Simons a escola fornece “tempo livre” e desenvolve “o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, [...], o tempo e o espaço

para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (Masschelein; Simons, 2023, p. 20). As instituições de ensino são uma componente essencial da sociedade, oferecendo aos estudantes, independentemente de suas aptidões naturais, a possibilidade de se envolverem com o mundo de diversas formas. Ao contrário do mercado de trabalho, os estudantes não são (ou não deveriam ser) obrigados a cumprir parâmetros de produtividade (Oliveira, 2024).

Masschelein e Simons defendem que: “muitas das alegações contra a escola são motivadas por um medo antigo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e habilidades em ‘bens comuns’” (Masschelein; Simons, 2023, p. 10). Dessa forma, podemos dizer que as escolas são um produto da história e correm o risco de perder o seu papel, desaparecer, nessa mesma perspectiva também podemos defender que ela pode ser reinventada (Masschelein; Simons, 2023). Em contraste com esse ideal escolar, emergem pressões aceleratórias e lógicas de controle. São frequentes as denúncias da escola como um âmbito de sobrecarga de atividades. As salas de aula permeiam a lógica da constante interação e produção. Assim como algumas metodologias ativas que passaram a integrar as práticas, visando à dinamicidade, à diversão, à interação e, por que não, à produção.

O conhecimento como produto é parte de um discurso neoliberal onde há um processo de mercantilização da educação, todavia, a análise presente enfatiza nas construções das relações a partir do contexto acelerado. Neste âmbito, a escola passa a assumir um controle maior das relações e dimensões temporais para suprir as demandas educacionais e entregar a sua produção de conhecimento. Rosa corrobora a perspectiva da controlabilidade ao afirmar que: “a formação sociocultural da modernidade revela-se, assim, de certo modo, duplamente calibrada para a estratégia de tornar o mundo controlável” (Rosa, 2020, p. 14). Este controle permite-nos quantificar

até os aspectos mais complexos da nossa sociedade, incluindo a política e a economia, bem como elementos mais simples, como as nossas rotinas diárias (Oliveira, 2024).

Para Rosa, há “quatro dimensões de tornar o mundo controlável - torná-lo visível, alcançável, gerível, útil” [nossa tradução] (Rosa, 2020, p. 17). Essas dimensões colocam a educação em risco, porque ela deveria contrapor, sobretudo, a noção de utilidade. Neste sentido, o processo de educação é caracterizado por uma abordagem quantitativa e estratégica, em que o progresso e a aquisição de conhecimentos são meticulosamente planejados, podendo desaparecer todas as possibilidades de aspectos críticos se não contrariarmos esta controlabilidade (Oliveira, 2024).

As escolas mostraram que “a parametrização do desenvolvimento de competências tornou-se a rubrica sob a qual a política educativa e a investigação baseada em evidências sobre a educação das crianças procuram tornar os processos educativos mensuráveis e, portanto, controláveis” [nossa tradução] (Rosa, 2020, p. 67). Assim, a educação transforma-se num sentido particular de atingir objetivos. A escola estabelece suas métricas para controlar a aprendizagem e quantificar resultados.

Para controlar o processo educacional, é preciso quantificá-lo e padronizá-lo, como na padronização do currículo e nas métricas de avaliação por meio de provas. Os exames nacionais e internacionais desempenham um papel crucial na avaliação do desempenho dos alunos e servem como métrica precisa para quantificar se os “objetivos foram alcançados, e orientam os métodos de ensino e aprendizagem, juntamente com a investigação acadêmica baseada em evidências que os acompanham, para determinar com precisão que parafusos devem ser virados e quando, a fim de melhorar os resultados” [nossa tradução] (Rosa, 2020, p. 67). Os resultados dos exames em larga escala fornecem uma visão restrita da aprendizagem e regulam as escolas de muitas formas, tais como as suas abordagens pedagógicas.

A educação não é apenas a obtenção de notas mais altas ou a aquisição de competências; ela acontece quando algo “começa a falar” (Rosa, 2020, p. 67-68). Rosa reconhece o sentido da educação, onde o mundo deve ser apresentado de tal forma que comece a fazer sentido para os alunos (Oliveira, 2024). Quando há diálogo dos estudantes com o mundo – e isso deve ser um processo livre que não pressupõe controle.

A controlabilidade está relacionada com a aceleração da educação porque, numa sociedade acelerada, o controle é uma força social importante. No entanto, a educação deve ser incontrollável no que tange a forma de aprender a estar atento ao mundo (Oliveira, 2024). A atenção ao mundo não ocorre sob a pressão do tempo acelerado e escasso, das demandas excessivas e vazias de significado, mas repletas de produção de resultados. A escola, nem sempre, consegue mensurar o aprendizado – se considerarmos o processo de ensinar e aprender como uma forma de ser fazer presente no agora, de viver o tempo sem a pretensão de economizá-lo ou de utilizá-lo para um fim útil. A escola deveria ser um espaço de unir sujeitos em formação e estimular a curiosidade pelo mundo, pelos problemas, pelas pessoas – isso vai além de uma série de estruturas de organização e controle que a escola se organiza – como a sedimentação em disciplinas, as semanas de provas, as notas como forma de avaliar e mensurar o aprendizado. Quando a educação vira produto, a aprendizagem é mero resultado concreto.

Dada a tensão entre a gramática da aceleração e a ideia de escola como tempo livre, é necessário verificar como a noção de desmoralização docente está intrinsecamente ligada a uma escola sob pressão e sob demanda. No âmbito da escola acelerada, em que os docentes precisam entregar resultados, a desmoralização se torna realidade e evidencia a necessidade de reinventar a escola. Na seção seguinte, articularemos a noção de desmoralização docente com a dinâmica de uma escola acelerada e seus padrões de funcionamento, que conduzem à exaustão.

DESMORALIZAÇÃO DOCENTE

A posição de Doris Santoro no seu livro, *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*³, diferencia a noção de esgotamento da ideia de desmoralização. A autora argumenta que o esgotamento é uma questão recorrente entre os profissionais da educação e que as exigências educacionais aceleradas intensificam o processo (Oliveira, 2024). Em seguida, ela introduz a noção de desmoralização, afirmando que “precisamos de um novo conceito para reconhecer e abordar com mais precisão essa forma distinta de sofrimento dos professores, que pode levar ao isolamento, ao desespero [...]” [tradução nossa] (Santoro, 2018). Visto que o ritmo da escola exerce pressão sobre o docente, que precisa responder às dinâmicas aceleratórias e atender aos critérios de resultados impostos pela burocratização da educação.

De acordo com Santoro, “a desmoralização sinaliza um problema nas condições de trabalho que impedem a realização dos compromissos e crenças significativas do professor sobre o propósito e a conduta do bom trabalho” [tradução nossa] (Santoro, 2018). Com isso, estabelecemos uma relação da dimensão acelerada do tempo escolar que se exemplifica na dimensão de uma escola que precisa apresentar resultados. Uma vez que os resultados de aprendizagem, utilizando métricas para evidenciar os avanços dos estudantes, podem ser elementos extremamente desgastantes ao docente e ir de encontro das crenças pedagógicas.

Os professores são, por vezes, obrigados a fazer tarefas que não acreditam serem qualitativas para o desenvolvimento dos estudantes devido às práticas ou regulamentos da escola (Oliveira, 2024). Nesse sentido, “quando os professores não conseguem resolver

dilemas morais colocados pelo seu trabalho, é provável que ocorra desmoralização” (Santoro, 2018). Isso ocorre porque “o que se espera que eles façam como parte de suas funções profissionais entra em conflito com os compromissos profissionais que os motivam como educadores” [tradução nossa] (Santoro, 2018). Santoro destaca o dilema ético que os professores frequentemente enfrentam entre cumprir exigências que contradizem seu senso de responsabilidade e fazer o que acreditam ser pedagogicamente correto. Essas exigências incluem usar um livro didático como aspecto meramente formal, cumprir processos exclusivamente burocráticos, conduzir a sala de aula de uma forma baseada no ritmo de uma sociedade acelerada. Isso ocorre porque todos na educação, dos professores aos estudantes, enfrentam a pressão de responder de forma rápida e produtiva a esse sistema acelerado (Oliveira, 2024).

Dessarte, os professores estão naquilo que Doris Santoro denomina desmoralização, ou seja, quando o professor “não consegue fazer o que acredita que um bom professor deve fazer face a políticas, mandatos ou normas institucionais.” [tradução nossa] (Santoro, 2018). Defendemos aqui que os desafios sobrepostos que são parte do fenômeno da aceleração social são responsáveis pela desmoralização docente. Haja vista a pressão que a digitalização exerce para a construção de aulas capazes de competir com a velocidade e a interatividade das dinâmicas em que os estudantes estão inseridos, as práticas pedagógicas acabam buscando sentido - nem sempre existente - em dinâmicas digitalizadas.

Em paralelo, várias políticas públicas têm procurado desacelerar o ambiente escolar para (re)construir tempos de atenção. A Suécia reorientou a digitalização no ensino, investindo em mais leitura em papel e menos tempo de tela (Governo da Suécia, 2024)⁴; a França proibiu o uso de telemóveis nas escolas para menores

4

“Government investing in more reading time and less screen time,” *Government Offices of Sweden* (8 fev. 2024; atualizado em 5 mar. 2025), acessado em 14 de ago. de 2025, disponível em <https://www.government.se/articles/2024/02/government-investing-in-more-reading-time-and-less-screen-time>.

de 15 anos desde 2018 (lei 2018-698 de 3 de agosto de 2018)⁵; na Inglaterra, o Governo emitiu orientação nacional para proibir telemóveis durante todo o dia escolar⁶; em Portugal, foi aprovada em 2025 a proibição do uso de smartphones por alunos até ao 6.º ano⁷; e no Brasil entrou em vigor, em 2025, uma lei federal (Lei nº 15.100/2025) que restringe o uso de telemóveis nas escolas, com exceções para fins pedagógicos e de acessibilidade⁸. Em conjunto, estes movimentos reconhecem que a aceleração reconfigura o tempo escolar e procuram restituir condições materiais para o estudo prolongado, a presença e o encontro pedagógico. Para além disso, a utilização dos meios digitais também interpela a prática docente e a dimensão da atenção aos processos de ensino e aprendizagem.

Em todos os exemplos destacados, a Escola enquanto instituição social denota os impactos que a digitalização como um desafio sobreposto são nocivos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem – isso porque na estrutura das relações de ensinar e aprender perpassa a necessidade da atenção e da presença – elementos que contrapõe a lógica de aceleração das estruturas sociais. Sobretudo, porque em na “era do devir”, onde a multitarefa é fomentada, a atenção muda sua perspectiva e dimensiona a presença em uma relação multifacetada de se ausentar na ilusão de ser presente em diversas frentes. Os diversos lados de ser multitarefa levam na direção do apelo a produtividade.

- 5 *Loi n° 2018-698 relative à l'encadrement de l'utilisation du téléphone portable dans les établissements d'enseignement scolaire*, publicado em 3 de ago. de 2018 (JORF n° 0179 de 5 de ago. de 2018), acessado em 14 de ago. de 2025, disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037284333>
- 6 *Mobile phones in schools guidance*, Department for Education (Reino Unido), 19 de fev. de 2024, acessado em 14 de ago. de 2025, disponível em https://assets.publishing.service.gov.uk/media/65cf5f2a4239310011b7b916/Mobile_phones_in_schools_guidance.pdf
- 7 *Proibição de smartphones nas escolas diminui bullying e aumenta socialização dos alunos*, Governo de Portugal, 8 de jul. de 2025, acessado em 14 de ago. de 2025, disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc25/comunicacao/noticia?i=proibicao-de-smartphones-nas-escolas--diminui-bullying-e-aumenta-socializacao-dos-alunos>
- 8 *Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*, Presidência da República - Brasil, acessada em 14 de ago. de 2025, disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>

Em conclusão, a escola contribui para a desmoralização à medida que dimensiona o tempo de sala de aula na mesma resolução que a aceleração estabeleceu, isto é, calendários acadêmicos repletos de atividades, grade de horários intensas e superlotada de demandas. A desmoralização acontece, em grande medida, quando o tempo livre e de contemplação que a escola deveria proporcionar se fragmenta em multitarefas e demandas excessivas, assim como pode ser evidenciada quando o docente confronta suas bases epistemológicas e pedagógicas com a necessidade de apresentar resultados efetivos - e não necessariamente significativos.

Masschelein e Simons elucidam a noção de tempo livre como um “tempo sem destinação” (Masschelein; Simons, 2023, p. 92). Essa dimensão nos leva a compreender que a escola é espaço de processo e não de resultado (destino final a ser alcançado), isto é, o estudo pelo estudo, “o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidade pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou um destino definido” (Masschelein; Simons, 2023, p. 92). A escola é verbo de ação, é tempo presente, é processo que não termina, mas que apresenta o caminho. Lewis corrobora a visão, dizendo que “o estudo surgirá como um tipo especial de interpretação da aprendizagem: não aprender como aprender, mas sim aprender como não aprender ou aprender como um meio puro, em vez de um meio para um fim” [tradução nossa] (Lewis, 2017, p. 239). Isto é, aprender pelo processo em si, e não meramente como meio para atingir um resultado. A escola carece de uma (re)configuração da “aprendizagem que não é no tempo, mas sim com o tempo (contemplação)” (Lewis, 2017, p. 239). Mais uma vez, o papel do docente é também o de apresentar este tipo de relação de estudo e convidar à contemplação (Oliveira, 2024). Dessarte, os docentes precisam poder (re)conhecer a sua prática, no âmago de sua constituição pedagógica de promover sentido nas relações de apresentar o mundo às futuras gerações, como um problema de estudo, como uma forma de ser e como um tempo para viver no presente, na possibilidade de contemplar a vida em seu processo e não como um resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos a partir da proposição de que a aceleração social, intensificada pela digitalização e pela *ode* à produtividade, reconfigura o tempo pedagógico e, com isso, as condições de ensino e aprendizagem. O percurso que traçamos mostra como os desafios sobrepostos comprimem a atenção, encurtam processos formativos e reforçam a gramática de parametrização que tende a instrumentalizar a aprendizagem. A teoria de Hartmut Rosa permite compreender as dinâmicas socioestruturais no que se refere às dimensões e aos próprios motores da aceleração; a ideia da formação da escola e dos seus fragmentos temporais; e a complexificação no cotidiano decorrente da desmoralização, que implica diferentes consequências no plano moral, ético e em outros fatores essenciais à docência.

Na escola, os impactos observados incluem a compressão dos tempos curriculares, a difusão de rotinas de multitarefa e a prioridade conferida a resultados objetivos e mensuráveis, com currículos e avaliações cada vez mais densas e padronizadas. Este enquadramento desloca a experiência pedagógica e escolar para a lógica de produto e de desempenho, reduzindo as oportunidades de presença e de atenção. Afastando a questão da aprendizagem pelo processo, mas sim, pelo resultado.

Na perspectiva docente, cresce a intensificação do trabalho e a burocratização, ao mesmo tempo que se desloca a noção do compromisso pedagógico e significativo. O profissional docente depara-se com múltiplas exigências que entram em conflito com a noção de produtividade e de bom trabalho, e, neste sentido, intensifica-se a desmoralização, ou seja, o processo ocasionado pelo desajuste entre os compromissos pedagógicos e as demandas escolares no contexto de aceleração.

Quando refletimos sobre escola no tempo de aceleração social, partimos da inquietação sobre que respostas a instituição escolar pode oferecer, e, neste sentido, importa repensar nos tempos escolares, o significado da prática docente, o equilíbrio das interações e a possíveis saídas para desacelerar – ou simplesmente (re)configurar outros tempos que já não são vistos como possíveis, como o tempo de contemplação, ou, simplesmente, o tempo livre.

AGRADECIMENTOS

Parte deste capítulo foi baseada na tese intitulada *Philosophy in (Counter)education for the Development of Response-ability: Constructions and Reconstructions in Times of Social Acceleration*, trabalho de doutoramento de Fernanda Felix de Oliveira. Dessa forma, é oportuno agradecer aos orientadores Alexandre Anselmo Guilherme e Joris Vlieghe pela excelente orientação e cooperação na construção da tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT— Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020 (financiamento base) e UIDP/00736/ 2020 (financiamento do programa).

REFERÊNCIAS

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Vozes, 2017.

KELLY, K. **Inevitável**: as 12 forças tecnológicas que mudarão o nosso mundo. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2019.

LEWIS, T. E. Study time: Heidegger and the temporality of education. **Journal of Philosophy of Education**, 51(1), p. 230–247, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MATTOS, T. **Vai lá e faz**: Como empreender na era digital e tirar ideias do papel. Osasco: Belas Letras, 2017.

OCDE. **Students, Digital devices and Success** (OECD Education Policy Perspectives n.º 102). OECD Education Policy Perspectives, Vol. 102, 2024.

OLIVEIRA, F. (2024). **Philosophy in (counter)education for the development of responseability**: Constructions and reconstructions in times of social acceleration. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/11373>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ROSA, H. **Social acceleration: a new theory of modernity**. New York: Columbia University Press, 2013.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSA, H. **The uncontrollability of the world**. New York: Polity Press, 2020.

SANTORO, D. A. **Demoralized**: why teachers leave the profession they love and how they can stay. Boston: Harvard Education Press, 2018.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. São Paulo: Contraponto, 2012.

VARSORI, E. **As tecnologias de hiperconexão e os usos do tempo no cotidiano dos jovens**: um estudo com estudantes universitários. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2023. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13402.82880>

VLIEGHE, J. Education in an age of digital technologies. **Philosophy & Technology**, 27(4), p. 519–537, 2014.

VLIEGHE J.; ZAMOJSKI, P. (2019). **Towards an ontology of teaching**: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world (Vol. 11). Cham: Springer Cham, 2019.



Cláudia Schneider Marques
Marília Müller Blank

**O ADOECIMENTO
DOCENTE COMO EFEITO
DA RACIONALIDADE
NEOLIBERAL**

INTRODUÇÃO

Ao invés de viver sobrevives, sacrificas o essencial. Não choras de dor em finados, não gritas de amor carnaval (Os Paralamas do Sucesso, 1994).

Neste capítulo, pretendemos discutir uma temática que vem repercutindo no contexto escolar atual: o adoecimento docente. Na epígrafe acima, trazemos um trecho da canção *Réquiem do Pequeno*, da banda brasileira Os Paralamas do Sucesso, que se mostrou produtivo na provocação acerca da docência contemporânea, especialmente sobre o frenesi da produtividade que vem alastrando-se no trabalho docente.

Ao encontro disso, entendemos que estamos vivendo em uma racionalidade neoliberal que coloca os sujeitos em uma condição de eternos aprendizes, responsáveis por seu desenvolvimento, por seu sucesso e por seus fracassos. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 20, grifos dos autores), no neoliberalismo, “o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com outros e com nós mesmos”. Essa racionalidade opera em todas as áreas da vida contemporânea e, de forma intensa, impacta também as docências.

Não é raro nos depararmos, ao acessarmos as redes sociais, com *memes*¹ retratando professores cansados e abatidos, com cabelos bagunçados e olheiras profundas. Por meio do humor, circula uma realidade que está trazendo prejuízos à saúde dos professores. Nas figuras abaixo (Figura 1 e Figura 2), podemos visualizar personagens da cultura popular como a boneca Barbie e a figura da Mona Lisa, famosa obra de Da Vinci, apresentadas com aspecto de cansadas, cabelos desalinhados e o sorriso que, por ser incoerente com a

1 Um *meme* consiste em uma “imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da Internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2025).

imagem representada, provoca uma certa ironia e denota até o abalo emocional, a preocupação em “parecer bem”.

Figura 1 - Depois de passar o ano todo fazendo você querer partir dessa pra melhor



Fonte: @professorescansados, Instagram, 2025.

Figura 2 - Dizem que professor não trabalha. Será?



Fonte: Rede Pedagógica, Facebook, 2019.

Além dos *memes*, outros conteúdos veiculados na mídia atentam para a realidade de muitos docentes no Brasil. No final de maio de 2025, uma professora infartou em uma escola de Curitiba, no estado do Paraná. Alguns portais de notícias relacionaram a morte da professora à pressão que ela sofria para atingir metas. Segundo o portal *Metrópoles* (2025), “Silvaneide foi chamada por pedagogas e diretores por volta do meio-dia para prestar esclarecimentos sobre metas da plataforma de redação.” No portal *ICL Notícias* (2025), encontramos uma reflexão em tom de desabafo de autoria do professor Walter Mattos da Costa, que escreveu a respeito do ocorrido: “O professor é convocado para ser cobrado em reuniões vazias e enfadonhas, formações descoladas da realidade e metas inalcançáveis. Enquanto isso, as salas continuam superlotadas, abafadas, violentas e sem mediação.”

Em uma pesquisa realizada por Alice Gonçalves (2025), sobre o adoecimento docente nas escolas do estado do Paraná, a autora afirma que, “Entre janeiro e junho de 2024, foram registrados mais de 8.900 afastamentos por problemas de saúde mental, especialmente por transtornos de ansiedade, depressão e síndrome de burnout (APP - SINDICATO, 2024)” (Gonçalves, 2025, p. 14). Embora esses dados refiram-se a uma comunidade específica, podemos, a partir deles, ter noção do volume de professores que têm sofrido com esse tipo de problema.

Todas essas situações descrevem parcialmente a realidade docente em nosso país, e refletir sobre essa realidade nos permite enxergar as condições que levam ao adoecimento docente. “Nesse contexto, os corpos dos professores têm [sic] se mostrado um campo de batalha, a sofrer danos consideráveis, demandando especial atenção e cuidado.” (Nascimento *et al.* 2022, p. 40). Somado a isso, temos a questão dos baixos salários desta categoria profissional, fato que acaba agravando a situação dos docentes, visto que eles precisam trabalhar, muitas vezes, em duas ou mais escolas para receber um salário que os permita viver de forma digna.

Acerca das longas jornadas de trabalho dos professores que atuam em mais de uma instituição, a Fundação Carlos Chagas realizou a *Pesquisa Professores que trabalham em múltiplas escolas no Brasil: mapeando e compreendendo o fenômeno*, realizada, em parceria com a Universidade de Stanford e o D³e (Dados para um Debate Democrático na Educação). Os dados da pesquisa foram levantados a partir do Censo Escolar de 2023. De acordo com Moriconi *et al.* (2024) no artigo que analisa os dados da pesquisa, 20% dos professores brasileiros atua em mais de uma escola, o que chama a atenção quando nos deparamos com o fato de que, “Dos 48 sistemas educacionais que participaram da pesquisa *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, 34 (71%) têm no máximo 5% dos seus docentes dos anos finais do ensino fundamental atuando em múltiplas escolas da mesma etapa de ensino” (Moriconi *et al.* 2024, p. 1) Se filtrarmos esses dados, considerando apenas os professores brasileiros do ensino médio e fundamental, temos mais de 30% de professores atuando em duas, três ou até quatro escolas. No artigo, os autores destacam também a preocupação desta prática em relação ao desgaste do professor, do dispêndio de tempo e dinheiro nos deslocamentos e na pior qualidade das aulas ministradas (Moriconi *et al.* 2024).

Além das jornadas exaustivas de trabalho mencionadas na pesquisa, não podemos deixar de considerar as atividades “invisíveis” realizadas pelo professor, como a correção de provas e trabalhos, o “planejamento prévio de suas atividades e a conquista diária da atenção de seu público, além da capacitação profissional que deve ocorrer de forma paralela ao processo de ensino” (Costa; Costa, 2021, p. 2). Adicionar horas de capacitação profissional à já significativa carga horária semanal dos professores pode ser ainda mais penoso e contribuir de maneira considerável para o adoecimento deste profissional. Poderíamos aprofundar a discussão ao considerar o adoecimento docente das mulheres professoras, que acumulam a docência com o trabalho doméstico (Noberto *et al.* 2024).

Na racionalidade neoliberal, é cobrado dos sujeitos que sejam resilientes, flexíveis e que se adaptem ao contexto no qual estão inseridos. Há uma “exigência de que os indivíduos tirem leite de pedra diante das condições difíceis do ambiente de trabalho, o conceito [resiliência] é apresentado como uma habilidade fantástica de que os empregados deveriam se valer para desenvolver seu eu no mercado de trabalho contemporâneo”. (Cabanas; Illouz, 2022, p. 162-163). Pinheiro e Schuler (2023) corroboram com essas reflexões, quando problematizam as exigências feitas aos professores, normalmente em curtos espaços de tempo, de forma que esses tenham que improvisar e trabalhar sempre no limite de suas condições, o que pode ser pensado a partir do conceito de endividamento docente de Lazzarato. Conforme as autoras, em função desta dívida, os professores precisam “mergulhar cada vez mais profundamente em suas atividades laborais” (Pinheiro; Schuler, 2023, p. 84) para dar conta de suas tarefas.

Silva (2024) também problematiza o adoecimento docente como fruto do neoliberalismo e destaca a mudança no papel do Estado, que passa a atuar como um facilitador do mercado, transformando suas ações e limitando seu papel em diversos serviços, dentre eles, a educação. O autor ainda destaca que, por causa disso, os professores “passaram a enfrentar condições precárias de trabalho, como salas superlotadas, escassez de recursos pedagógicos e salários insuficientes, o que contribui com o aumento do adoecimento físico e mental da categoria” (Silva, 2024, p. 15). Diante disso, vemos de forma cada vez mais acentuada, o adoecimento docente.

É válido mencionar que as discussões propostas neste capítulo tomam como pauta especialmente os adoecimentos psíquicos, como *burnout*, ansiedade e depressão, sobre os quais inserimos uma breve descrição conforme o portal do Ministério da Saúde (MS) brasileiro. Desta forma, define-se *burnout* como:

Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico

resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros (MS, 2025a).

A ansiedade, por sua vez, é conceituada como

uma emoção normal que representa um “sinal de alarme” ao perigo ou ameaça real ou imaginária, representando um fator evolutivo de proteção. No entanto, quando exacerbada e desproporcional, pode constituir um problema de saúde, passível de tratamento. Em geral, a experiência de ansiedade é caracterizada pela presença de sintomas físicos, acompanhada, na maioria das vezes, de pensamentos de dúvida, antecipação de problemas ou pensamentos catastróficos, associados a modificações no comportamento, especialmente evitações de situações temidas (MS, 2025b).

Por último, a depressão “é uma doença mental de elevada prevalência e é a mais associada ao suicídio, tende a ser crônica e recorrente, principalmente quando não é tratada” (MS, 2025c). Conforme o Ministério da Saúde, entre os fatores de risco estão o estresse crônico, a ansiedade crônica, os traumas psicológicos e a mudança brusca de condições financeiras e desemprego (MS, 2025c).

Desse modo, nosso intuito nas próximas páginas é o de problematizar o adoecimento docente, tensionando-o como um efeito do neoliberalismo. Para tanto, iniciamos mostrando como a racionalidade neoliberal espalha-se como um modo de viver na sociedade contemporânea, a luz das teorizações de Veiga-Neto (2013), Gadelha (2016), Crary (2016), Dardot e Laval (2017), Laval (2019), Bechi (2022), Han (2023) e Machado e Veiga-Neto (2024). Posteriormente, discutimos o adoecimento docente como um efeito do modo de viver neoliberal, recorrendo às elucidações de autores acima mencionados e

de Biesta (2013), Ciervo e Silva (2019), Costa e Costa (2021), Cabanas e Illouz (2022), Nascimento *et al.* (2022), Pinheiro e Schuler (2023), Weinheimer (2023) e Petrini e Wanderer (2023).

O NEOLIBERALISMO COMO MODO DE VIDA

A racionalidade neoliberal, condição na qual vivemos na contemporaneidade, configura-se como uma maneira de ser e estar no mundo; por isso, se infiltra em todos os meandros de nossas vidas. Machado e Veiga-Neto (2024), definem racionalidade como “uma organização que nos conduz no social, no econômico, nas instituições, dando sentido, produzindo e sendo produto de nossas práticas” (Machado; Veiga-Neto, 2024, p. 129). Essa racionalidade configura uma sociedade em que o mercado e o capital são os grandes governantes do nosso tempo. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 22), a “racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação”, de modo que os sujeitos tornam-se competidores a todo o tempo, consigo e com os outros. Sendo assim, na racionalidade neoliberal, o Estado é posto a serviço do mercado. Os sujeitos, sem a proteção e as garantias do Estado, precisam se comportar como empresários-de-si e, dessa forma, se responsabilizam por seu desenvolvimento, por seus sucessos e também por seus fracassos e prejuízos.

Para tanto, é necessário, então, que cada sujeito passe a se preocupar com a construção do seu Capital Humano, conforme a teorização de Theodore Schultz; pois, nesse contexto, “as capacidades e destrezas de cada um são um tipo de capital e, por isso, adquirem valor de mercado; cada um é a sua própria mercadoria num mundo de trocas e acumulação” (Veiga-Neto, 2013, p. 159).

O autor afirma, ainda, que “a Teoria do Capital Humano reduz a vida a uma luta econômica cotidiana, uma luta que cada indivíduo trava *com e contra* os demais e *consigo e contra si mesmo*” (Veiga-Neto, 2013, p. 159, grifos do autor).

Nesse contexto, em constante investimento dos sujeitos em capital humano, acentua-se a individualização, como diz Bauman, na entrevista concedida a Porcheddu (2009), “se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados” (Porcheddu, 2009, p. 665). Han (2023, p. 16) também discute essas questões e afirma que nesta sociedade de auto exploração, a agressão “não transforma os explorados em revolucionários, mas sim em depressivos.” O autor afirma, ainda, que “O regime neoliberal introduz uma era do esgotamento. Hoje, explora-se a psique. Por isso, esta nova era é acompanhada de doenças mentais, como a depressão ou o *burnout*” (Han, 2023, p. 48). Para o autor, vivemos em uma sociedade do cansaço, na qual a elevação do desempenho e um excesso de positividade levam ao esgotamento, de modo que “o cansaço de esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa” (Han, 2024, p. 57). Isso decorre da vida em uma sociedade do desempenho, na qual o sujeito se constitui como um empresário de si, rápido e produtivo (Han, 2024), competente, competitivo, eficaz e que aprimora-se continuamente (Dardot; Laval, 2016). Como a competição faz-se presente em todas as camadas das relações, os professores, esgotados, tornam-se “submissos e complacentes as [sic] restrições dos direitos e a [sic] imposição de ritmos intensos de produção e jornadas prolongadas” (Bechi, 2022, p. 6), o que contribui para o seu adoecimento.

Ao discutir sobre a ordem temporal 24/7, Crary (2016) mostra que, no neoliberalismo, o descanso é um sinal de fraqueza. Não existe um local de trabalho, o planeta todo o é, “a insônia é o estado no qual a produção, o consumo e o descarte ocorrem sem pausa, apressando a exaustão da vida e o esgotamento dos recursos”

(Crary, 2016, p. 16). Desse modo, a vida humana em suas mais corriqueiras necessidades como dormir ou comer, torna-se um valor de mercado, um investimento. Ao encontro disso, para Han (2024, p. 18), o adoecimento decorre do imperativo do desempenho como “um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”. Os sujeitos do desempenho não podem dormir, descansar ou ficar entediados, pois todo o tempo é tempo de produzir, o que vem, portanto, atravessando os modos de ser e viver a docência e tendo efeito no adoecimento docente, como discutiremos a seguir.

A ESCOLA NEOLIBERAL, O TRABALHO DOCENTE E O ADOECIMENTO

No contexto do neoliberalismo, emerge o entendimento de que os docentes são mediadores, guias e tutores (Laval, 2019), proporcionando, desse modo, as condições necessárias para que os estudantes desenvolvam as competências e as habilidades requeridas na contemporaneidade, investindo em seu capital humano. Isto vem sendo problematizado como um efeito da passagem para uma sociedade da aprendizagem (Biesta, 2013), na qual, centralizando a aprendizagem no protagonismo estudantil, o foco da ação dos sujeitos é o seu interesse e a ação sobre si mesmos (Ciervo; Silva, 2019). Assim, o docente passa a ser visto como alguém que satisfaz as necessidades do aluno, que é colocado no lugar de cliente, transformando, assim, a educação em uma mercadoria (Biesta, 2013).

Tendo em vista esta realidade, entendemos que a docência adoecida pode emergir do contexto de esmaecimento da docência, compreendida a partir do deslocamento das funções docentes para a facilitação da trajetória escolar dos discentes (Petrini; Wanderer, 2023). Outro aspecto que coincide consiste na culpabilização dos professores pelos fracassos escolares em avaliações externas e,

ainda, no chamamento ao cumprimento de metas que visam o desempenho e a eficiência.

Esses aspectos caracterizam o contexto emergente da racionalidade neoliberal na educação escolar, que difunde nas escolas a vida empresarial e produz efeitos sobre o currículo, as práticas escolares e os modos de ser professores e alunos (Petrini; Wanderer, 2023). Nesse contexto, o adoecimento docente é efeito de uma racionalidade que individualiza os sujeitos, os culpa pelos fracassos e conduz à competição. Racionalidade, essa, que “permitiu que os déficits, as contradições e os paradoxos estruturais dessas sociedades fossem assimilados como atributos psicológicos e responsabilidades individuais” (Cabanas; Illouz, 2022, p. 82). Individualizando essas questões, responsabilizando os sujeitos por seus sucessos, fracassos, felicidade e mesmo por sua saúde, o neoliberalismo vai colocando em questão, também, a importância de existirem condições estruturais para que as pessoas possam trabalhar e viverem bem suas vidas. O objetivo é construir a ideia de que os problemas são pessoais, e não coletivos, agravando as condições de adoecimento.

Diferente da escola republicana que, segundo Laval (2019, p. 19) “se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão - mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor”, a escola neoliberal se dedica à formação de sujeitos que estejam adaptados ao consumo, à competição e ao empresariamento de si. Para este autor, “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 17).

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação escolar brasileira tem sido orientada ao desenvolvimento de competências e habilidades pelos estudantes. Esta prática é permeada pela noção de protagonismo do estudante, o qual percorre o processo de aprendizagem conforme o seu projeto de vida, de acordo com o que preconiza a BNCC:

SUMÁRIO

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (MEC, 2018).

Do docente espera-se que dê conta de tutoriar a aprendizagem das competências e habilidades o que, para tanto, deve estudá-las e conhecê-las, o que leva a um processo formativo interminável. Nesse contexto, Laval (2019, p. 80) mostra que os professores “terão de se adaptar às demandas dos indivíduos e dos grupos multiculturais os mais variados, o que pressupõe rever do princípio ao fim os métodos e os objetivos do ensino”.

A pesquisadora Gicele Weinheimer (2023) também problematiza essas questões e afirma que, em relação à prática docente, o neoliberalismo impõe “uma necessidade de ressignificação que se opera a partir de uma mudança na atividade escolar diária produzida pelos professores, direcionando suas condutas para o modelo empresarial, transformando-os em trabalhadores a serviço dos interesses mercadológicos” (Weinheimer, 2023, p. 74). Além disso, é colocada em foco uma exigência de individualização dos planejamentos e esta

individualização do ensino opera na lógica neoliberal de responsabilização, onde o foco das aprendizagens é redimensionado para o aluno e para o processo, ao enfatizar o uso de metodologias ativas e práticas particularizadas, em detrimento de aulas expositivo-dialogadas. Isso retira o docente do centro da aprendizagem. Contudo, parece que, cada vez mais, o papel do professor vem sendo diminuído dentro do processo educacional, inclusive, ganhando novos nomes, como mediador, facilitador, tutor, etc. (Vieira *et al.*, 2023, p. 503).

Alguns estudos acadêmicos apontam diferentes causas para o adoecimento docente, que podem ser problematizadas como efeitos do neoliberalismo. Destacam-se os dilemas entre o que os

professores acreditam como princípios e as metas que devem corresponder, além de não encontrarem significado no que fazem (Bechi, 2022); a violência no cotidiano escolar, os baixos salários, a insatisfação com as demandas cotidianas, as múltiplas atividades, a absorção do trabalho de colegas professores afastados, os procedimentos burocráticos, a instabilidade, a falta de perspectiva na carreira, o trabalho em várias escolas e a falta de tempo para alimentação, sono e lazer (Costa; Costa, 2021). Outro estudo relaciona o adoecimento docente com o avanço da extrema direita, problematizando o tema no contexto do fortalecimento de uma necropolítica, pois movimentos estudantis e de professores são deslegitimizados e ocorre, nesta orientação política, a inclusão de políticas que ameaçam a saúde e as condições de trabalho dos docentes (Nascimento *et al.* 2022).

Além disso, para evitar os quadros de adoecimento e os prejuízos financeiros que dele advêm, adentram as escolas formações inspiradas na psicologia positiva, como o autocuidado, o *mindfulness* e outras dinâmicas que, mais uma vez, responsabilizam o docente por seu bem-estar e por sua felicidade. De acordo com Cabanas e Illouz (2022),

Como muitos outros conceitos e técnicas apoiados pelos cientistas e especialistas da felicidade, o *mindfulness* prospera na promessa de atuar como uma panaceia contra muitos dos problemas endêmicos que afligem as sociedades neoliberais. Ele também floresce na crença de que a origem desses problemas pode estar no próprio indivíduo, não na realidade socioeconômica (Cabanas; Illouz, 2022, p. 106-107).

Conforme a perspectiva da psicologia positiva, o adoecimento docente não decorreria da sobrecarga de trabalho ou da descaracterização da docência, como já discutimos, mas adviria dos próprios docentes, que não estariam praticando suficientemente o autocuidado. Além disso, outro aspecto que na nossa perspectiva contribui para a condição do adoecimento consiste na perpetuação

da noção de que a docência é exercida por vocação, doação e amor, que encontra-se com a racionalidade neoliberal ao conduzir os sujeitos ao entendimento de que o trabalho é um assunto da ordem dos projetos pessoais, que a felicidade depende da vontade do próprio indivíduo (Cabanas; Illouz, 2022) e que o engajamento e a entrega à atividade profissional é um desejo de realização pessoal (Dardot; Laval, 2016).

Tendo em vista a problematização realizada até aqui, entendemos que a racionalidade neoliberal atravessa a escola, produzindo uma educação neoliberal que tem entre outras características o esmaecimento da docência, o cumprimento de metas, a responsabilização e culpabilização dos sujeitos, a condução das condutas docentes conforme o modelo empresarial, o acúmulo de jornadas de trabalho e a romantização das atividades profissionais como desejos pessoais. Entendemos que tudo isso conforma o sujeito docente que adoece psicicamente, pois é um sujeito corroído pelos ditames da produtividade e do desempenho. Frente a isso, propomos a seguir, nas últimas linhas deste capítulo, refletir sobre possibilidades de resistência nesse contexto insalubre produzido pelo neoliberalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com Michel Foucault aprendemos a questionar aquilo que é dado como verdade, de modo que entendemos que uma possibilidade de resistência ao adoecimento docente como efeito do neoliberalismo consiste em problematizar a condução da vida como uma empresa. Segundo Foucault (2004, p. 146, grifo do autor) a questão é "como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles". Nesta perspectiva, questionamos a noção de docência como mediadora em um processo de

aprendizagem centrado no protagonismo estudantil que esmaece o papel dos professores, as métricas a alcançar nas avaliações externas que pressionam o trabalho docente em nome do desempenho e da eficiência e, ainda, o entranhamento do modelo empresarial na educação escolar, ordenando acerca das políticas educacionais, da gestão escolar e do que e como deve ser ensinado.

Frente a esses questionamentos, uma possibilidade é pensar a escola como o lugar onde o mundo é apresentado às novas gerações, sob o vínculo da coletividade (Larrosa, 2021). Portanto, não caberia, nesta possibilidade de educação escolar, o protagonismo do estudante como vem difundindo o modelo empresarial de educação. Conforme Masschelein (2021, p. 25):

não é o estudante e as suas necessidades ou os seus projetos que dão o ponto de partida, mas, por exemplo, a língua, a matemática etc. que dão a medida e a direção. A escola é o nome de um espaço-tempo, um meio-lugar que não “produz”, mas que dá ao mundo (algo do mundo) o poder de nos falar (e de nos fazer pensar), e portanto o poder de nos tornar atentos e de nos dirigir.

A docência, desta maneira, decorreria no “falar-pedagógico”, como denomina Masschelein (2021), expondo, sugerindo e intrigando sobre o mundo. Talvez entender a docência e a escola nesta direção se constitua em uma possibilidade de resistência para o fortalecimento de um outro modo de pensar que não a utilidade e a descartabilidade de tudo e de todos.

Não obstante, na educação escolar neoliberal não há espaço para o pensamento ou para a admiração do mundo. No desvario do cumprimento dos prazos e das metas, o pensamento que repercute nos docentes é o de culpa e frustração. E é justamente neste espaço para o pensamento e para a admiração do mundo, talvez, que se encontre as possibilidades de escape, de resistência. Gallo e Aspis, (2011, p. 174) nos provocam a escapar:

SUMÁRIO

Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável. Fazer vazar os fluxos, fazer vazar os mecanismos de controle. Ainda que hajam sempre recapturas, as fugas são necessárias.

Pode ser uma alternativa aos professores, em suas jornadas, esses pequenos exercícios de resistência, que, afinal, confirmam a existência das relações de poder, já que elas não existem sem a resistência, como nos ensinou Foucault. Esses pequenos atos, enfim, permitem aos docentes criar outros possíveis, ou uma re-existência (Gallo; Aspis, 2011). No cotidiano das microrresistências, abre-se a possibilidade de transformação, de criação, com o cuidado de “Não revolucionar a escola a machadadas” (Gallo; Aspis, 2011, p. 177); mas, em vez disso, pensar de outras formas, dar espaço às novas ideias e “Molecularmente, acionar a irredutibilidade, insistir em existir a cada pequeno vácuo de comunicação, a cada parada para o silêncio, vácuo a transmissão do conhecimento e do construtivismo planejado” (Gallo; Aspis, 2011, p. 177).

Neste ponto, retomamos a epígrafe deste texto. O professor não tem mais tempo para lazer, para estar com a família, para fazer exercícios e cuidar de sua saúde, por exemplo. Vive sob pressão e, como diz a música: *Ao invés de viver sobrevive, sacrifica o essencial*, ao mesmo tempo em que vai tendo sua importância minimizada em função da descaracterização de seu papel. Ao fechar a porta da sala de aula, talvez o professor tenha a oportunidade de “re-existir”, propondo aos estudantes novas formas de ver o mundo. Para isso, no entanto, é importante que ele possa contar com o apoio de seus colegas, quebrando a lógica da competitividade, a fim de elaborar, coletivamente, propostas insurgentes que possam arejar a educação que serve ao neoliberalismo e à lógica de mercado. Quiçá a sala dos professores, como espaço de escuta, de colaboração e apoio, possa ser um dos espaços para que as pequenas resistências e “re-existências” possam ser criadas e colocadas em prática. Talvez “Não temer o imprevisível,

[mas] apaixonar-se por ele” (Gallo & Aspis, 2011, p. 178) seja uma das possibilidades de resistência e, por que não, de alívio aos professores em sua jornada, que tem sido tão adoecedora.

REFERÊNCIAS

BECHI, D. O empresariamento da educação superior e as tecnologias de intensificação do trabalho docente. **Roteiro**, v. 47, jan/dez, 2022.

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

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia** - fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CIERVO, T.; SILVA, R. R. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401 abr./jun, 2019.

COSTA, D.; COSTA, A. Mapeamento do termo adoecimento docente constantes no catálogo da CAPES. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e373101018718, 2021.

CRARY, J. **24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? In FOUCAULT, M. **Por uma vida não fascista**. São Paulo: Sabotagem, 2004.

GALLO, S.; ASPIS, R. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **Revista de Estudos Universitários - REU**, v. 37, n. 2, 2012.

GONÇALVES, A. Adoecimento docente no Paraná: reformas neoliberais e o colapso de saúde na escola pública. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. v. 17, n. 7, p. 01-21, 2025.

HAN, B. C. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2023.

ICL Notícias. **Professor, cuidado, a sala de aula está te matando**. 2025. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/professor-cuidado-a-sala-de-aula-esta-matando/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LARROSA, J. Impedir que o mundo se desfaça. *In*: LARROSA, J.; RECHIA, K.; CUBAS, C. (Orgs.). **Elogio do Professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, R.; VEIGA-NETO, A. O uso da "governamentalidade" para as pesquisas em educação. **Estudos Culturais em Educação**: aspectos conceituais e metodológicos. Porto Alegre: CirKula, 2024.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In*: LARROSA, J.; RECHIA, K.; CUBAS, C. (Orgs.). **Elogio do Professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

METRÓPOLES. **PR**: professora sofre mal súbito e morre após cobrança dentro de escola, 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pr-professora-sofre-mal-subito-e-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Síndrome de Burnout**. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrome,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Definição** – Transtornos de Ansiedade no adulto. 2025b. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/porta/ansiedade/definicao/#:~:text=%C3%89%20caracterizada%20como%20um%20transtorno,ou%20proporcional%20para%20explic%C3%A1%20la>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Depressão**. 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/depressao>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MORICONI, G. *et al*. Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil. **Nota Técnica**, 2024. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/download?id=6736304571340f565a245542>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SUMÁRIO

NASCIMENTO, R.; DÍAZ, B.; AMORIM, M. M. Adoecimento docente: avanços das direitas e necropolítica no Brasil: reflexões para a formação de professores. **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Belo Horizonte, v. 14, n. 13, p. 31-44, set/dez, 2024.

NORBERTO, E.; RAMOS, M.; SILVA, O. Condições de trabalho das mulheres professoras na educação infantil: uma revisão sistemática. *In*: NORBERTO, E.; SILVA, O. (Orgs.) **Investigações científicas nos territórios de identidade da Bahia**: Trabalho docente e Educação Inclusiva. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

PETRINI, S.; WANDERER, F. Empreendedorismo e os modos de ser professor e aluno. **Contrapontos**, v. 23, n 1, p. 87-105, 2023.

PINHEIRO, J.; SCHULER, B. Adoecimento docente no ensino superior: um modo de endividamento. **Textura**, v. 25, n. 62, p. 80-99, abr/jun 2023.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre educação. Desafios pedagógicos e Modernidade Líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai/ago, 2009.

PROFESSORES CANSADOS [@professorescansados]. **Depois de passar o ano todo fazendo você querer partir dessa pra melhor**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DB84MIbxZwi/?igsh=MXRkMXp3NWtsM2EOZA=>. Acesso em: 04 nov. 2024.

REDE PEDAGÓGICA. [@rededepedagógica]. **Dizem que professor não trabalha. Será?** Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2465347890380112&id=1490168797898031&set=a.1497278230520421>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, P. H. O Neoliberalismo e a educação: a precarização do trabalho docente. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 12, p. 01-19, 2024.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, A. M.; PACHECO, J. A.; SALES, S. (Orgs.) **Currículo: conhecimento e avaliação - divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

VIEIRA, M. *et al*. Neoprofessor: um sujeito com *mindset* neoliberal. **Textura**, v. 25 n. 4, out/dez, 2023.

WEINHEIMER, G. O Novo Ensino Médio como práxis neoliberal: uma proposta de resignificação da função docente. *In*: WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.) **Rastros do neoliberalismo no campo da educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.



Edwin Fabian González Correa

Emanuel Alzate Tangarife

Leidy Carent López Aristizábal

**DESAFÍOS
CONTEMPORÁNEOS
DEL OFICIO DEL
MAESTRO COLOMBIANO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.7

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de aportar a la discusión sobre la educación contemporánea y los retos que los docentes afrontan actualmente en el contexto de la escuela pública colombiana, se hace necesario retomar algunos interrogantes sobre: el ¿cómo funciona el dispositivo escuela en el siglo XXI? Volver a valorar las preguntas sobre cuál es la función social de la escuela colombiana, y a su vez, retomar planteamientos acerca de la enseñanza en el dispositivo escuela. Esto nos lleva a situar dos problematizaciones.

La primera, es una pregunta que busca tensionar la relación entre escuela y enseñanza: ¿Es la escuela un lugar para la enseñanza?, esta inquietud se posiciona en vista de las distintas demandas sociales que se le asignan al maestro, es decir, el maestro como portador del saber pedagógico, pareciera que está envuelto en múltiples fuerzas que le demandan un actuar como: cuidador, facilitador, mediador, guía, orientador, consejero, entre otros, enunciados que lo posicionan como sujeto deficitario de su actuar (Aguilar; Calderón; Ospina, 2008).

El maestro se encuentra en distintas posiciones de sujeto, ya no se ocupa sólo de la enseñanza, sino que se encuentra fragmentado por distintos lugares de enunciación. Se ve movilizado por distintas fuerzas de orden legislativo, social y político, esto da cuenta de una relación tensional entre lo que se espera del maestro, y lo que su hacer profesional le demanda desarrollar. De tal suerte que, el maestro ya no se ocupa sólo de la enseñanza, sino que se ve expuesto a múltiples formas de ser sujeto:

...se identifica un maestro como profesional innovador, quien se caracteriza por desarrollar unas competencias científicas, pedagógicas, ciudadanas y laborales que le permiten la transformación, investigación e innovación

SUMÁRIO

de su práctica pedagógica, (...). Por otro lado, se encuentra el maestro comunitario, (...) tiene la responsabilidad de integrar la Comunidad Educativa, de reconocer el contexto, de promover la inclusión de poblaciones diversas y de formar ciudadanos. Finalmente, se identifica el maestro como servidor público, quien está regulado por las estrategias implementadas para la reglamentación del mundo laboral, atravesadas por criterios como la eficiencia, la eficacia, la cobertura y la calidad de los procesos educativo (Aguilar; Calderón; Ospina, 2008, p. 94).

El enrarecimiento de la pedagogía (Zuluaga y otros, 1988), ha llevado a que el maestro y la maestra, ya no sean quienes enseñan, sino quienes facilitan aprendizajes, lo cual derivaría en que ocupen el lugar de cuidadores. Los saberes que configuran y profesionalizan al maestro quedan desprovistos de fuerza. Esta tensión, llevará a reflexionar que la enseñanza “pierde tempranamente su hegemonía frente al aprendizaje” (Echeverri, 2015, p. 156). La tesis que se sostiene no es que el cuidado autorice la legitimidad académica del maestro, sino que, la enseñanza se encuentra atomizada. El enseñar se convierte en un efecto secundario de la escuela.

Lo anterior, introduce la segunda pregunta, frente a los modos de existencia de la escuela: Atendemos a una ¿escuela competitiva o escuela por competencias? Esta inquietud, supone reconocer que las instituciones educativas están sobrecargadas de demandas sociales, políticas y culturales que plantean exigencias complejas y desgastantes a los maestros. Teniendo en cuenta lo anterior, se proponen a continuación algunas reflexiones con el objetivo de acercarse de forma crítica a los principales desafíos de la labor del docente dentro de las escuelas colombianas.

DESVALORIZACIÓN DEL OFICIO DEL MAESTRO EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

La desvalorización docente es uno de los principales retos o desafíos que deben enfrentar los maestros colombianos. En el país, el despliegue de esta profesión se ha realizado en diversidad de escenarios que permitieron su consolidación: desde los procesos formativos en las escuelas normales hasta la formación universitaria; y a nivel institucional, la formación magisterial se inscribió, en primaria instancia, en los lineamientos de las instituciones clericales; posteriormente, bajo la égida del estado y, actualmente, en una suerte de sistema de mercado. Estas transiciones han marcado las formas de representación social que soportan la profesión docente; así, los maestros han sido representados a través de referentes sociales contradictorios y paradójicos en los que se reafirma su capacidad de transformación social y, simultáneamente, lecturas que señalan su permanente precariedad.

De acuerdo con Alberto Martínez Boom, lo anterior, podría indicar que los maestros constituyen el gremio de profesionales que “ha sido sometido a mayores tensiones, intervenciones y experimentos” (Martínez Boom, 2000, p. 87) en virtud de su precariedad. Esta desvirtuación permanente de la condición social del maestro ha sido asociada con múltiples factores e instancias.

Se alude, por ejemplo, a los cambios en las dinámicas sociales, culturales y económicas que han afectado y transformado las formas de producción del conocimiento; la transmisión y apropiación se encuentran definidas por formatos y modalidades congruentes con los nuevos referentes culturales y sociales, pero que, dadas las características de la forma escuela, no tienen cabida en el espacio escolar.

La obsolescencia adjudicada a la escuela tiene como fuente, entre muchos otros aspectos, la inserción de la tecnología educativa y, con ello, el énfasis en el aprendizaje en detrimento de los procesos de enseñanza. A partir de la tecnología educativa y la planificación curricular se ponen en evidencia dos elementos: el primero, la relevancia del aprendizaje en el proceso educativo; segundo, la eficacia y eficiencia de un modelo educativo sustentado en un “conjunto uniforme de procedimientos para realizar la enseñanza, de un modelo técnicamente definido con escasa injerencia por parte del sujeto maestro, quien debe posibilitar tecnificar la práctica” (Martínez Boom, 2000, p. 88). Enseñar, de esta manera, es instruir bajo los lineamientos de los tecnólogos de la educación.

En esa transición el aprendizaje ocupa un lugar importante, pues al concebirse como objeto de planificación establece un nuevo mecanismo de control que limita y circunscribe la práctica de la enseñanza. Si antes el Estado fijaba los planes y programas de estudio y el maestro los desarrollaba de acuerdo con su experiencia y saber, desde la planificación de la enseñanza esa experiencia y ese saber son descalificados y en adelante la enseñanza deja de ser el territorio por excelencia del maestro, para comenzar a ser invadido por técnicos y expertos (Martínez Boom, 2000, p. 87).

Para Martínez, esta situación genera un descentramiento de la enseñanza, modifica la reorganización del espacio escolar y propicia el desarrollo de nuevos “dispositivos de regulación de la condición docente” (Martínez Boom, 2000, p. 88). Bajo esta mirada, los maestros se sitúan en el lugar del sujeto deficitario que requiere de regulaciones e intervenciones para responder a las exigencias de su época.

Una de estas demandas tiene que ver con la incapacidad de la escuela para agenciar nuevas formas de aproximarse al campo de los saberes, la cultura y la política. La escuela, como espacio de

socialización secundaria (Durkheim, 1975), bajo la tecnificación de la enseñanza, el gobierno del aprendizaje y el discurso de las necesidades básicas de aprendizaje es asumida como espacio para la reproducción. A su vez, el docente se comprende como un sujeto acrítico, sin posibilidades de producción académica y pedagógica.

Esta incapacidad se asocia, de manera reduccionista, a factores que afectan las lógicas escolares como "la masificación de la educación la rigidez de los sistemas educativos, hasta factores externos como el dinamismo y la rapidez de la creación del conocimiento y la creación de los medios de comunicación de masas" (Martínez Boom, 2000, p. 89). A estas causas, se suman otras vinculadas con las "características" de la profesión docente, entre las que conviene destacar: la feminización del magisterio, la extracción social y económica de los maestros; las prácticas formativas obsoletas y desactualizadas; la vinculación de profesionales no licenciados frustrados e incompetentes, para los c el último recurso laboral es el magisterio; y el bajo coeficiente intelectual de quienes se forman como maestros, etc.

Los anteriores elementos hacen parte de una narrativa que se ve reforzada por el discurso de la calidad educativa, promoviendo un desdibujamiento del rol del maestro, de su capacidad de agencia y transformación sociopolítica. Este discurso ha generado un impacto profundo en las formas de representación social que se han construido en torno al maestro. Por un lado, se afianza un imaginario colectivo sobre la incompetencia del maestro en la medida en que no ofrece una educación de calidad.

En un reciente artículo sobre formación docente, Cecilia Braslavsky (1999, p. 19) reitera una idea que viene haciendo carrera en los últimos años en ciertos círculos, y que se refiere a un descontento generalizado de la población latinoamericana sobre la escuela, la enseñanza, y sobre todo del maestro. El supuesto que estaría detrás de ese descontento sería la ya reiterada (Martínez Boom, 2000, p. 89).

Por otro lado, impulsa el desarrollo y gestación de diversidad de políticas, programas y lineamientos orientados a afianzar el quehacer del docente y el funcionamiento del sistema, en general. En estas se observa claramente una tendencia a resolver las problemáticas que atraviesan el contexto escolar mediante el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, el desarrollo de competencias y habilidades a partir de programas orientados a capacitar a los maestros en competencias, con recursos innovadores –las nuevas tecnologías de la información– programas y materiales orientados a reforzar los desempeños de docentes y estudiantes.

La premisa, por tanto, que soporta esta mirada configura lo que Martínez Boom ha denominado como un nuevo “perfil docente”. La identidad del maestro ya no estaría fundamentada en la capacidad de reflexionar, orientar y problematizar la enseñanza, sino en la de facilitar los aprendizajes. Este deterioro del horizonte de sentido que define la labor docente conlleva a un desconocimiento y desvalorización del ejercicio profesional de los maestros. “Un sujeto menos visible en la enseñanza, en la escuela y, consecuentemente, en la sociedad” (Martínez Boom, 2000, p. 91), esto es, una suerte de cuidador, guía, facilitador, funcionario, servidor, entre otras formas de nominación que exponen la complejidad de efectuar un oficio soportado en representaciones deficitarias y precarias sin un sustento de saber.

En un contexto como el anterior, asumir el rol del maestro supone enfrentar diversidad de desafíos, tensiones y contradicciones que ponen manifiesto cómo “los saberes que configuran y profesionalizan al maestro quedan desprovistos de fuerza” (Martínez Boom, 2000, p. 89); es decir, saberes desvalorizados, invisibilizados y negados en un “mal necesario” como lo es la Escuela.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que aproximadamente el 15% de la población a nivel mundial, presenta algún tipo de discapacidad; siendo predominante en los países en vía de desarrollo (OMS, 2011). En el contexto colombiano, los análisis más recientes efectuados por el programa Pacto de Productividad y por la encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2023 del DANE, indican que Colombia tiene 2.714.375 personas con discapacidad, lo que representa el 5,2% de la población total (DANE, 2023). De esta población, se estima que solo el 2% se encuentra inscrita en el Servicio Público de Empleo, de los cuales, de acuerdo con los registros de ubicación laboral, apenas un 16,8% logra acceder a un trabajo formal (Pacto de Productividad, 2023).

En cuanto a los niveles de escolarización y participación del sistema educativo, según el informe, el 2,2% de la población se encuentra matriculada en los niveles de educación básica y media; lo que corresponde a 4.400 niños, niñas y adolescentes con discapacidad de 200.000 estudiantes que están escolarizados. Situación que refleja la escasa vinculación de personas con discapacidad en el sistema educativo y productivo; y la urgencia de promover acciones que favorezcan la participación y articulación desde la equidad de la población discapacitada (Pacto de Productividad, 2023).

Lo anterior ha generado la implementación de normativas y estrategias orientadas a hacia la población con discapacidad, entre las que conviene destacar Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad

en Colombia; y la Resolución 1197 de 2024, la cual regula los procesos de certificación de discapacidad, localización y caracterización de esta población.

A nivel educativo, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado diversas iniciativas fundamentadas en los lineamientos de los organismos de cooperación técnica internacional, que buscan dar solución a los múltiples desafíos de la educación inclusiva. Organismos como la Unesco, la ONU, la OMS, UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, entre otros, han promovido el reconocimiento internacional de la educación inclusiva como un derecho humano y una condición para el desarrollo sostenible. El Objetivo # 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible plantea explícitamente el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 17). Dentro de sus metas, se resalta la eliminación de disparidades en el acceso educativo relacionadas con discapacidad, género, etnicidad y pobreza.

La educación de calidad, inclusiva y equitativa constituye, por tanto, un compromiso internacional adoptado por Colombia que reconoce la educación como derecho primordial para la realización de otros derechos y para el desarrollo humano (Unesco *et al.*, 2016). Bajo este enfoque, la propuesta del MEN se enmarca en el reconocimiento de la educación como derecho, como lo define la constitución política de Colombia de 1991, y elemento fundamental para el despliegue humano, el cual constituye “la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible (...) garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad; promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco *et al.*, 2016).

Esta visión planteada en los diferentes documentos de los organismos internacionales ha sido ratificada e incorporada, en las últimas 4 décadas, en el ordenamiento jurídico formulado por el

MEN. El plan decenal de educación y el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018- 2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, afirma que “la educación de calidad no puede limitarse al rendimiento académico, sino que debe contribuir al desarrollo humano, la equidad, la justicia social y el bienestar colectivo” (MEN, 2017a, p. 19).

En este orden de ideas, la calidad educativa posibilita la participación plena de las personas en las diferentes trayectorias de su vida, y propicia las condiciones necesarias para el ejercicio de este derecho. Se trata, en consecuencia, de generar una educación inclusiva y equitativa, como condición fundamental para el despliegue integral y sostenible de los individuos, contribuyendo al desarrollo de sociedades equitativas.

A estos lineamientos, se suman otros referentes que han venido materializando el compromiso con la educación inclusiva. Entre estos se encuentran las disposiciones orientadas atender la diversidad cultural y étnica¹, otras normativas dirigidas a reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad²; las disposiciones legales en las que se concede protección especial a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad, trabajadores; víctimas de conflicto armado y población en contextos rurales³; así como los lineamientos, elaborados en el 2021, para la inclusión y la equidad en educación, educación para todas las personas sin excepción (MEN *et al.*, 2021).

- 1 Ley 1381 de 2010 dirigida al fortalecimiento de los grupos étnicos y el Decreto 2957 de 2010 que reglamenta la protección integral de los derechos del grupo étnico Rom o Gitano.
- 2 Decreto 1421 del 2017 por medio del cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva; y el proyecto de Ley 026 de 2020, que promueve la inclusión educativa y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con trastornos en el aprendizaje.
- 3 Ley 1448 de 2011 medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado; Ley 704 de 2001 Por medio de la cual se aprueba el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, Decreto 1470 del 2013 Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y la Ley 1388 de 2010.

Esta última apuesta cobra especial relevancia, pues mediante esta disposición se promovió la configuración de un nuevo marco político de educación inclusiva inscrita en el enfoque de los derechos humanos y direccionada a ofrecer una educación pertinente, contextualizada, de calidad y oportuna, que posibilita el reconocimiento de las diferencias, las capacidades y habilidades (MEN *et al.*, 2021). En estos lineamientos la educación inclusiva se entiende como:

Un proceso permanente que reconoce valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las personas, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo (MEN *et al.*, 2021, p. 33).

El marco jurídico definido por el MEN a partir de los ajustes, las adaptaciones y las transformaciones establecidas desde los diversos ámbitos, aspira a generar las condiciones para hacer de los entornos educativos espacios sin barreras, brechas y libres de discriminación. Sin embargo, pese a lo anterior, la formulación de estas políticas ha resultado insuficiente. En contextos de diversidad, desigualdad y prácticas de marginación estructural, la posibilidad de garantizar una educación inclusiva supone una serie de desafíos importantes para el sistema educativo y, principalmente, para el quehacer del maestro, a quien, usualmente se le responsabiliza de las falencias en la ejecución de estas iniciativas.

A continuación, se exponen los principales desafíos que enfrenta el maestro para el despliegue de una educación inclusiva en los términos que sugieren los referentes legales del Ministerio de Educación Nacional.

CONTRADICCIONES Y COMPLEJIDADES FRENTE AL DESPLIEGUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

La promulgación del Decreto 1421 de 2017 y la formulación de los lineamientos de la política para la inclusión y la equidad en educación (2021) marcaron dos hitos fundamentales en la garantía del derecho a la educación inclusiva. Este decreto estableció un marco normativo ambicioso, sustentado en los principios de equidad, ajustes razonables y accesibilidad universal, que vincula a todos los agentes del sistema educativo, especialmente, a los maestros. No obstante, su implementación ha revelado profundas tensiones entre lo establecido normativamente y las realidades escolares.

En este contexto, los maestros han estado enfrentando múltiples desafíos en la puesta en práctica de estas disposiciones; desafíos que van desde la insuficiencia de apoyos institucionales hasta la ausencia de condiciones materiales, pasando por una formación docente limitada y una débil articulación interinstitucional. De esta manera, aunque la ruta definida en los decretos y políticas expresa un avance importante en materia de inclusión, la propuesta no contempla elementos cruciales para consolidar la estrategia. Consecuente con esto, el principal desafío está vinculado a la falta de recursos físicos y tecnológicos. En este sentido, aunque el decreto promueve la accesibilidad universal, las instituciones educativas, en general, carecen de infraestructura adecuada, materiales y tecnologías en formatos accesibles, generando barreras estructurales para los estudiantes y para la labor pedagógica de los docentes.

Como consecuencia directa de la falta de recursos, el sistema educativo no garantiza la formación inicial y continua de los

maestros. Si bien el decreto establece estrategias puntuales para dar respuesta a la diversidad de las aulas⁴, los procesos de formación en este campo dirigidos a maestros son escasos y descontextualizados. Así mismo, en las Facultades de Educación e instituciones de educación superior usualmente proponen modelos formativos homogéneos, carentes de un enfoque diferencial, desarticulados de las orientaciones y disposiciones en materia de educación inclusiva (González Quintero, 2020).

La ausencia de políticas para la actualización pedagógica genera fisuras entre lo que establecen los lineamientos de política educativa inclusiva (MEN, 2021) y las prácticas reales en las aulas. Esta situación profundiza las inconsistencias entre la normatividad y la práctica, lo que propicia incertidumbre frente a las rutas de trabajo del docente y una cierta desprotección profesional.

Lo anterior se conecta con otro desafío: la formulación de currículos pertinentes y en coherencia con las necesidades de los estudiantes. Al prescindir de una formación idónea para el desarrollo de los ajustes requeridos, los docentes sustentan sus prácticas de enseñanza en planes, programas y prácticas inflexibles, sin ajustes, que dificultan la participación plena de las personas con discapacidad. Esto, aunado a otros aspectos importantes⁵ refuerza la dificultad de los maestros para integrar la diversidad cultural, cognitiva y socioemocional de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El resultado de esta situación es un espacio escolar habitado por maestros y estudiantes que se encuentran desvinculados afectivamente. En el caso de los maestros, sin las herramientas para generar

4 Desde las valoraciones pedagógicas, la aplicación de ajustes razonables de acuerdo con la necesidad de los estudiantes, la implementación del DUA y, por último, la elaboración del PIAR.

5 La incorporación de las nuevas tecnologías de la información en las dinámicas sociales, educativas y culturales; y la escasa corresponsabilidad por parte de las familias frente a los procesos académicos, entre otros son algunos elementos que atraviesan las prácticas de enseñanza.

vínculos significativos con sus estudiantes. Por su parte, la población estudiantil ve en la educación un proceso sin sentido, máxime si los referentes afectivos y culturales producidos por la cultura mediática no se encuentran representados en la cultura escolar. Las repercusiones de este deterioro en los vínculos pedagógicos se reflejan en los problemas de la salud emocional y mental de docentes, quienes enfrentan altos niveles de estrés, desgaste emocional y una creciente desvalorización de su labor, lo cual, repercute en su salud general.

Esta situación expone una contradicción importante entre los principios de cuidado y bienestar en que se inscriben los lineamientos de la educación inclusiva y las realidades escolares. A su vez, visibiliza los grandes desafíos en la ejecución de uno de los ejes nodales de los lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, a saber, el desarrollo de las competencias socioemocionales y ciudadanas como fundamento de los procesos de inclusión y equidad en la educación, así como del “desarrollo de valores cívicos, de una visión global y comprometida con el desarrollo sostenible de su comunidad, solidarios y respetuosos de la diversidad, de la Ley y de lo público” (MEN, 2021).

La educación emocional bajo esta mirada, aunque se enuncia en las disposiciones legales, no se configura como un eje transversal de la experiencia escolar ni se materializa en acciones que posibiliten el reconocimiento de la diversidad desde la empatía, la apertura emocional y la asertividad. Por el contrario, afianza un modelo escolar que enfatiza la estandarización, la homogeneidad y que entra en tensión con las formas de ser sujeto en la contemporaneidad, caracterizadas por los cambios permanentes, el uso de tecnologías y las nuevas formas de relacionarse con la autoridad.

Ahora bien, lejos de asumir posiciones extremas o idealistas sobre la responsabilidad de los múltiples retos que enfrenta la educación inclusiva en Colombia, es importante reconocer que estas falencias no pueden ser leídas como problemas derivados de la

inoperancia del maestro, sino como expresión de la crisis de un sistema educativo que se inscriben en las contradicciones de un sistema social excluyente e inequitativo.

La inclusión sin cobertura es una contradicción clave en la falta de viabilidad y sostenibilidad de las propuestas. Las poblaciones ubicadas en contextos rurales, los migrantes, las minorías étnicas, entre otros grupos poblacionales, no acceden a una educación en función de sus características, particularidades y necesidades. Aludir a la inclusión educativa en ámbitos donde no hay cobertura es afianzar la reproducción de desigualdades y prácticas de exclusión bajo la ficción enunciada en el aparato jurídico.

Generar rutas de trabajo que viabilicen una educación desde, para y por la diversidad, exige una ruptura de las lógicas y formas de funcionamiento del sistema educativo. Esto implica redefinir el horizonte político de la escuela para hacer de estos escenarios, espacios de justicia, equidad y diversidad.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN DE CUIDADO Y GARANTE DE DERECHOS DESAFÍOS DOCENTES CONTEMPORÁNEOS

La institución escolar se ha caracterizado históricamente por estar vinculada a las diversas apuestas políticas y socio- económicas de cada época. Ya que, ha sido uno de los dispositivos con mayor potencial para unificar y difundir los proyectos ideológicos, políticos, sociales y económicos del país. Ejemplo de ello es el lugar que tuvo la escuela en el proceso de construcción de identidad nacional en nuestro país (Urrego, 2004; Betancourt, 2000; Rodríguez, 2010;

Álvarez, 2007; Pinilla, 2003; Alarcón; Conde, 2003). A razón de estos antecedentes, Arias (2015, p. 43) concluye:

En tal sentido, la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar que para el siglo XIX y casi todo el XX la educación fue subsidiaria de un interés por hacer de ella herramienta cultural de identidad nacional, fue una institución forjadora de buenos patriotas y solo a finales del siglo XX y en los albores del XXI nuevas demandas replantearon este legendario vínculo.

Es a partir de esa característica histórica que se puede afirmar que el espacio escolar mantiene su posición de estructura de acogida “en virtud de que el ser humano “necesita ser acogido” para serlo plenamente, se despliega a través de las estructuras sociales fundamentales que posibilitan su venida e incorporación al mundo” (Murillo, 2019, p. 36). La escuela contemporánea como estructura social de acogida es atravesada por los discursos del cuidado y desde la política pública por los de: la protección y garantía de derechos en el marco de un estado social de derecho.

De modo que, a las escuelas, hoy dinámicas, diversas y preocupadas por la garantía de los derechos humanos, llegan un sinnúmero de proyectos y se establecen múltiples mecanismos que le apuestan a la garantía y protección de los derechos de los sujetos que la habitan especialmente los niños y adolescentes quienes constitucionalmente son objeto de especial protección y que prevalecen sus derechos sobre los de los demás.

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás

derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991).

La protección de esos derechos en la escuela está regulada a nivel nacional por Ley 1620 de 2013, reglamentada a través del Decreto 1965 de 2013; a través de la cual se ordenó crear el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En la cotidianidad escolar y del aula los maestros hablamos del Acuerdo de Convivencia Escolar – Manuales de Convivencia Escolar –, Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, Código Fucsia (atención integral para víctimas de violencia sexual), Código Dorado (atención de emergencias relacionadas con la salud mental, especialmente situaciones de riesgo suicida), Mesas de Convivencia, Comités de Convivencia y otras prácticas propias del despliegue de esta norma.

En cumplimiento de las anteriores disposiciones, en el contexto más local La Secretaría de Educación de Medellín diseñó el Programa Escuela Entorno en la ciudad de Medellín, el cual institucionalizó a través del Acuerdo Municipal 146 de 2019 con el propósito de

[...] asesorar a los establecimientos educativos en el fortalecimiento de su gestión escolar, favorecer la convivencia y mediación escolar, el liderazgo estudiantil, la relación familia y escuela, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De forma similar, La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá creó desde el 2021 el Programa de Entornos Educativos Protectores y Confiables (ECO) con el objetivo de

conformar entornos educativos de confianza y protección a través de la consolidación de redes de comunidades educativas orientadas a liderar procesos de transformación

SUMARIO

para el mejoramiento de los entornos educativos, el fortalecimiento de la relación escuela-territorio y la construcción de paz (González; Pineda, 2023, p. 6).

Programa Institucionalizado como política pública de entornos educativos protectores, confiables y seguros para Bogotá, D.C. a través del Acuerdo 832 de 2022.

Hasta aquí, podemos reconocer que las escuelas que habitamos hoy continúan siendo una institución de gran valor social y receptora de las múltiples demandas y proyectos sociales; y un entorno que la legislación prioriza como garante de derechos –precisamente porque se atienden a niños y adolescentes – En últimas todas estas condiciones de la institución escolar ponen al maestro en un lugar importante como sujeto que también habita la escuela y facilita el funcionamiento de la misma. Sin embargo, este asunto es mucho más complejo, porque trae para el maestro otros tantos desafíos que van desde la tensión entre la enseñanza de una disciplina o el papel de cuidador, hasta la responsabilidad penal que puede implicar la afectación de alguno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Abordemos inicialmente, lo desafiante que resulta para el maestro mediar entre su papel de garante de derechos (o cuidador) y el de enseñante de un saber. En ese sentido el panorama que ya fue descrito, nos permite entender que aun cuando en las escuelas los maestros hacen su mayor esfuerzo porque el conocimiento circule dentro de sus aulas, hay un asunto que siempre es más urgente: la protección de los derechos; máxime, si se tiene en cuenta que en Colombia las condiciones sociales, especialmente, las asociadas a la desigualdad hacen que los niños y jóvenes estén en constante riesgo de que alguno de sus derechos sea vulnerado. En consecuencia, es apenas lógico que las preguntas que resuenan hoy en la escuela no sean las de la enseñanza de un saber o del acceso al conocimiento universal, sino la de cómo proceder en caso de que se afecte alguno de los derechos de los estudiantes, cómo atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras que giran en torno al cuidado.

En conclusión, una escuela como la descrita es desafiante para el maestro porque cuestiona constantemente su saber profesional, su formación universitaria, le exige asumir múltiples tareas, le demanda variados y heterogéneos saberes (Tardif, 2004). Además, lo ubica en un lugar de una gran responsabilidad: garantizar el derecho a la educación y todos los otros declarados constitucionalmente; en consecuencia, en una posición de riesgo, ya que, no actuar con diligencia para proteger dichos derechos puede llevar a sanciones disciplinarias o incluso penales.

DESAFÍOS DE LA ESCUELA COMPETITIVA

Frente al desafío de reconocer a la escuela como escenario de la competitividad, surge el debate educativo por ¿cómo se mide la competencia en las escuelas? De acuerdo con Martínez Boom (2004), una escuela competitiva es aquella que se ha envuelto en las lógicas de la globalización, pues la educación, el maestro y la escuela, respondan a las demandas del mercado, a partir del aprendizaje como respuesta a las demandas nacionales e internacionales. El llamado es a considerar que:

La narrativa educativa se transforma radicalmente (...) se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (Martínez Boom, 2004, p. 25).

Los discursos enfocados en la calidad de la educación han privilegiado el aprendizaje como mediador de resultados en el interior de las instituciones educativas. Es decir, la búsqueda de la calidad en los servicios educativos y la presencia del Fondo Monetario Internacional (FMI), han implicado la demanda excesiva de técnicas y habilidades

para responder a las necesidades del momento, y el profesor es quien tiene el deber de facilitar estos aprendizajes que son medibles

La globalización comprende un conjunto de tendencias que pretenden, desde ciertas posturas ideológicas y políticas, imponerse como un hecho indiscutible que tiende hacia la conformación de una cierta sociedad mundial, (...) esta lógica rinde culto a la productividad, reduciendo los principios y objetivos de la educación a una mera operación eficaz que produzca sujetos competitivos y 'altamente eficaces'. Es decir, lograr un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la vía de mejorar la calidad de los 'servicios educativos' (Martínez Boom, 2004, p. 30).

La enseñanza como objeto de saber, ha sido fuertemente desplazada por el aprendizaje, pero ¿Por qué insistir en el enseñar? Para qué enseñar en nuestras sociedades globalizadas e interconectadas, que privilegia la eficacia de los resultados, los cuales pueden ser verificables desde aprendizajes que se han reconocido como dignos de ser adquiridos por parte de los estudiantes. ¿Qué es lo radicalmente distinto que puede ofrecer la enseñanza en las sociedades globalizadas?

Lo anterior implica caracterizar una serie de retos y desafíos actuales acerca de lo que trae consigo la mercantilización de la educación, y la concepción de la misma como un servicio: Primero, la desvirtuación de la enseñanza ya no es un objeto de saber complejo, caracterizado por otorgar profesionalidad y por el despliegue de la intelectualidad del docente, sino que la enseñanza queda apartada como objeto del maestro. El segundo, la pérdida del valor ético y político de la enseñanza, quien enseña tiene la responsabilidad de heredar la cultura a las nuevas generaciones, es decir, tiene el compromiso de ofrecer el mundo y permitirles su constantemente transformación a las generaciones venideras, sin embargo, la pérdida del valor social del enseñar hace que el docente se encuentre relegado al acompañar.

Finalmente, la evaluación orientada a los resultados hace que el escenario educativo sea un espacio de comprobación de conocimientos, no de adquisición de saberes. La evaluación no busca la desnaturalización de lo cotidiano, sino que, está condicionada por demostrar eficiencia en lo enseñado. No se enseña como provocación intelectual, en la cual se logre la constitución de subjetividades autónomas, sino que se enseña esperando obtener un resultado idóneo con lo planeado, en específico, demostrar que lo aprendido es medible, y lo enseñable es olvidable.

En su consideración sobre el enseñar, Biesta (2017) realiza un llamado a reflexionar acerca de los dilemas actuales de la docencia, especialmente al desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje, ya que, este ha implicado una desvalorización de la práctica pedagógica de los docentes, fundamentadas en el lugar que ocupa la enseñanza como objeto de saber que han legitimado históricamente la labor. El autor, invita a pensar la enseñanza como una “trascendencia” (Biesta, 2027, p. 62), en la que los docentes sean vistos como profesionales que, en un sentido general, aportan “algo” radicalmente nuevo a la situación educativa, un algo que no estaba previamente contemplado, que no hacía parte de la experiencia de los estudiantes. Al valorar el lugar de la enseñanza, afirma que la misma no se agota únicamente en el aprendizaje, sino que, realiza advertencias que buscan recuperar la enseñanza en vista de los escenarios en los que prima el discurso de la calidad de la educación: “Pensar en la enseñanza en términos de trascendencia sugiere que la enseñanza puede comprenderse como un regalo o el acto de hacer un regalo” (Biesta, 2017, p. 62).

El comprender la enseñanza como un regalo, supone que el maestro siempre tiene algo nuevo que ofrecer al estudiante. Algo radicalmente distinto a lo que se esperaba. Por tanto, la enseñanza puede ser vista como el don de regalar el conocimiento. Este posicionamiento se sitúa desde la trascendencia para que la enseñanza sea un proyecto que no se detenga en la “aprendificación” que ha

absorbido al enseñar. Como plantea Biesta, los discursos constructivistas han generado un despliegue de fuerzas, conocimientos y saberes acerca del aprendizaje, en las que el profesor se ha convertido en un “facilitador” de espacios que propician el aprender como el principal proceso educativo.

A partir de las teorías de Vygotsky y Piaget, el discurso del aprendizaje genera un movimiento en la enseñanza, la cual se ve modificada en las identificaciones y posiciones de los profesores y los estudiantes. Desde las políticas públicas y la legislación educativa, el aprender se convierte en la adquisición de técnicas y habilidades para responder a las necesidades del momento, en este panorama, el profesor es quien facilita y acompaña, más no el que enseña, “El constructivismo parece, en otras palabras, haber renunciado a la idea de que los docentes tengan algo que enseñar y que los estudiantes tengan que aprender de sus profesores” (Biesta, 2017, p. 64).

Esta tensión, llevará a reflexionar que la enseñanza “pierde tempranamente su hegemonía frente al aprendizaje” (Echeverri, 2015, p. 156). La tesis de la trascendencia considerará necesario entender el enseñar como algo que proviene radicalmente de fuera, que logra sobrepasar el aprender, pues no desvaloriza los aportes a las situaciones educativas que hace el constructivismo, sino que apunta a trascender la consideración del acto educativo como parte de un ambiente de aprendizaje, para pensar a la enseñanza como un escenario de la educación.

CONCLUSIONES

Las múltiples transformaciones del espacio escolar han generado el desplazamiento de la enseñanza como eje estructurante del quehacer del maestro. En su lugar, se han impuesto multiplicidad

de funciones que desdibujan su capacidad para producir saber y orientar los procesos educativos a partir de la reflexión y lectura crítica de su contexto escolar. Esta realidad complejiza la labor del maestro; al ubicarlo en diversidad de roles, se promueve la fragmentación de su profesión y la desvirtuación del saber pedagógico como soporte fundamental de la acción docente. El maestro, en este contexto, debe enfrentar permanentemente las tensiones en que se inscribe su labor al habitar un espacio que exige la enseñanza, pero que prioriza el aprendizaje como resultado cuantificable y medible, y el cuidado como eje fundamental de las dinámicas escolares.

Así mismo, la profesión docente a la luz de los discursos tecnocráticos, los señalamientos de ineficiencia y competitividad, y la mercantilización de la educación, han contribuido a desdibujar su sentido y valor social, así como su capacidad de agenciamiento social, político y cultural. La escuela competitiva en el marco de la lógica del mercado afianza los procesos de tecnificación implementados bajo el modelo de tecnología educativa; con esto, la enseñanza dejar de ser un acontecimiento orientado a la formación y educabilidad de los sujetos, para constituirse en un acto mecánico y repetitivo.

Frente a lo anterior, es necesario resignificar el espacio escolar como escenario orientado a recuperar la potencia y capacidad de agenciamiento del maestro frente a las imposiciones, narrativas y discursos que lo inhabilitan y desconocen su capacidad para enfrentar las exigencias de su época.

REFERENCIAS

ACUERDO, 146. **Por el cual se adopta e institucionaliza el Programa Escuela Entorno Protector en la Secretaría de Educación y se dictan medidas para fortalecer la protección integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del entorno escolar de Medellín** (4 de diciembre de 2019). <https://vlex.com.co/vid/acuerdo-n-146-gaceta-879097881>

ACUERDO, 832. **Por el cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública de entornos educativos protectores, confiables y seguros para Bogotá, D.C.** (28 de febrero de 2022). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=121117>

ALARCÓN, L.; CONDE, J. **Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe colombiano.** Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898. <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddelAtl%Elntico.pdf> (Consultado: 18-10-10); Proyecto de investigación, 2003.

ÁLVAREZ, A. **Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960.** Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007.

ARANGO, G.J.M. Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 2, p. 33-49, mai/ago 2019.

ARIAS, D. H. Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿un cruce necesario? **Escuela y educación superior:** temas para la reflexión. <https://www.academia.edu/download/40775647/enfasis12>, 2015.

BETANCOURT, A. **El populismo y el nacionalismo en la historia contemporánea de Colombia:** Un problema historiográfico (imaginar la nación, soñar con el desarrollo: usos políticos de la historia en Colombia). Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

BIESTA, G. **El bello riesgo de educar.** Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Innovación Educativa, 2017.

DANE. **Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV), 2023.** <https://www.dane.gov.co>

DECRETO, 1965. **Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.** (11 de septiembre de 2013). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

DURKHEIM, É. **La educación:** su naturaleza, su función. Buenos Aires: Schapire, 1975.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**, 1991 (2a edición). <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>

ECHEVERRI, J. Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). *In*: ECHEVERRI, J.A. (Ed.). **Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2015.

GONZÁLES QUINTERO, O. A. **Formación docente en educación inclusiva de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes** Trabajo de grado de maestría. Universidad de los Andes, 2020. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/4f5f46a3-15ad-43b9-a404-69584e9d0524/content>

GONZÁLES, PINEDA, L; PÉREZ MORENO, L. **Haciendo ECO**: resultados de la evaluación del Programa Entornos Educativos Protectores y Confiables. Secretaría de Educación del Distrito; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2023.

LEY 1620. **Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar**. (15 de marzo de 2013). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>.

MARTÍNEZ-BOOM, A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Ed. Anthropos – Convenio Andrés Bello, 2004. Disponible en: http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2004_De_la_Escuela_Expansiva_a_la_Escuela_Competitiva.pdf.

MARTÍNEZ-BOOM, A. Malestar docente y profesionalización en América Latina. **Revista Española de Educación Comparada**, (6), p. 87-112, 2000. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2000_Malestar_docente_y_profesionalizacion_en_America_Latina.pdf

MEN. **Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026**. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2017a.

MEN. **Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación**. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2021.

MEN. **Inclusión y equidad**: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2022.

ONU. **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**, 2015. <https://sdgs.un.org/goals>.

SUMARIO

OMS. **World report on disability**, 2011. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>

PACTO DE PRODUCTIVIDAD. **Informe de Inclusión laboral de personas con discapacidad en Colombia**, Colombia, 2023.

PINILLA, A. El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. **Revista Colombiana de Educación**, 45, p. 90-117, 2003.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Decreto 1421 de 2017**. Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.303, Colombia, 2017.

RODRÍGUEZ, S. Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. **Revista Folios**, 32, p. 23-42, 2010.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales**. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994.

URREGO, M. Á. **La crisis del Estado Nacional en Colombia**. Una perspectiva histórica. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2004.

8

*Andresa Silva da Costa Mutz
Gabrielle Silva Bittencourt
Carolina Neves da Silva*

UMA ESCOLA SEM PROFESSOR?!

**AMBIVALÊNCIAS
CONTEMPORÂNEAS
E A CRISE DE SIGNIFICADOS
SOBRE A DOCÊNCIA**

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2025 completei 25 anos de carreira docente. Recebi minhas primeiras turmas com estudantes do ensino fundamental quando ainda estava cursando Licenciatura em História nos anos 2000. Em uma instituição privada de ensino, as tensões que marcavam meu cotidiano de trabalho envolviam, principalmente, os efeitos de quase uma década de racionalidade neoliberal implantada no País. Incomodava-me a noção de aluno-cliente, o sistema apostilado de ensino e a preocupação dos gestores com as estatísticas. Ingressei no magistério superior federal em 2014 e fui trabalhar com a formação de professores. Desde então, minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão têm se voltado para as relações entre os traços da contemporaneidade e o exercício da docência. Continuei problematizando o avanço neoliberal sobre a educação, mas acrescentei em meu escopo investigativo, especialmente junto aos meus orientandos de Iniciação Científica, de Mestrado e de Doutorado, uma camada de complexidade referente à intensificação da digitalização da vida como um imperativo que tem modulado as formas como ensinamos e aprendemos, em especial, a partir da popularização da internet móvel, smartphones, redes sociais, plataformas e serviços de streaming.

Preciso pontuar que, em duas décadas e meia de estudo e de trabalho, nunca tinha ficado tão inquieta com algum fenômeno quanto me senti ao ser interpelada pelo acontecimento discursivo que desejo apresentar neste texto redigido em conjunto com minhas orientandas Gabrielle e Carolina, ambas professoras atuando em cargos de ensino e/ou gestão em escolas da rede básica de ensino. Refiro-me à emergência de um enunciado que aponta para um **futuro marcado por escolas sem professores**. Uma discursividade marcada, de um lado, pelo anúncio trágico de que em menos de uma década viveremos um apagão de professores no Brasil, ou seja, que estatisticamente, o desinteresse atual dos estudantes de graduação em licenciatura encaminhará o País para um cenário com alta probabilidade de falta de

trabalhadores com formação nas instituições de ensino básico; e de outro, por manchetes celebratórias sobre o modo como plataformas de ensino e a inteligência artificial são utilizados em experiências de sucesso em escolas sem presença docente em sala de aula, em especial, em países europeus ou nos Estados Unidos. Como tal enunciado se torna visível e dizível em nosso tempo? Como tem ganhado consistência? Essas são as questões que me mobilizam na proposição deste texto reflexivo que proponho em parceria com minhas orientandas de mestrado Carolina Neves e Gabrielle Bittencourt.

Nas próximas seções do capítulo que ora se segue: a) discorro sobre as lentes teóricas e metodológicas que utilizo para análise do fenômeno “uma escola sem professores”; b) apresento uma amostra das matérias jornalísticas que colocam em circulação o enunciado “uma escola sem professores” e busco identificar os elementos discursivos que a constituem; c) a partir de um exercício de revisão de literatura sobre o tema, em diálogo com os resultados obtidos na análise da empiria, reflito sobre os efeitos desse acontecimento na docência contemporânea.

TOMAR UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO COMO MONUMENTO (OU SOBRE AS LENTES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA)

O historiador francês Jacques Le Goff fez uso do termo ‘monumento’ para se referir a documentos históricos alinhado às “novas posturas adotadas pelos historiadores ao longo do século XX a partir das reflexões no âmbito da historiografia propostas pelos membros da *Escola de Annales*, na França” (Mutz, 2013, p. 14). Epistemologicamente, o historiador estava promovendo a passagem

da concepção de fontes documentais como vestígios do passado através dos quais se poderia 'reconstruir' a verdade histórica, para o entendimento de documento como um monumento que se poderia 'desconstruir' para compreender as condições históricas, as relações de poder e a contingência de seu aparecimento (Mutz, 2013). Nas palavras de Le Goff (1990, p. 549, grifo meu)

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (...) qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

Por isso explicitarei que minha aproximação à temática da escola sem professor, irá tomar esse enunciado como um monumento. Trata-se de um acontecimento discursivo, um pano de fundo onde ecoa incessantemente, a partir de determinadas condições históricas, um dito sobre a docência e sobre a escola contemporânea, que passa a se repetir, de diferentes formas, em revistas, jornais, entrevistas, redes sociais, charges e programas de humor entre outros artefatos da cultura. Especialmente, porque

As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na área singular do *acontecimento* (Foucault, 2003, p. 28).

Esse “acaso da luta”, que permite a emergência da noção de escola do futuro como uma escola sem professor, está caracterizado por diversas condições, mas neste texto, gostaria de lançar

meu olhar para o caráter ambivalente do que está enunciado. Como explica Zygmunt Bauman (1999, p. 10, grifo nosso)

A situação torna-se ambivalente quando os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado; *seja qual for o caso, o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle.*

Aqui está a ambivalência daquilo que me inquieta. Uma escola sem professor pode ser entendida como fenômeno comemorado por quem supõe que a inovação nos encaminhará para a aprendizagem eficiente, personalizada e autônoma (ou seria automatizada?) ao passo que, uma escola sem professor pode ser também entendida como uma tragédia anunciada na voz dos que habitam essa instituição e se dão conta das dificuldades cada vez mais intensas que se enfrentam desde seu interior.

A(S) ESCOLA(S) SEM PROFESSORES NAS PÁGINAS DE JORNAIS DIGITAIS (OU SOBRE A MATERIALIDADE EMPÍRICA DA PESQUISA)

Em meados do mês de julho de 2025 realizamos, Gabrielle, Carolina e eu, uma breve incursão no buscador de notícias Google para localizar matérias que versavam sobre escola sem professor. Em grandes portais com G1 (<https://g1.globo.com/>), Estadão (<https://www.estadao.com.br/>) e GZH (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/>) a recorrência enunciativa se concentra no alerta para a falta de professores com formação para atuarem na educação básica no futuro próximo. Já as notícias relacionadas ao caráter inovador de um tipo de escola

que não precisa de professores estão dispersas em revistas on-line como Revista Época (<https://oglobo.globo.com/epoca/>), Revista Veja (<https://veja.abril.com.br/>) e Revista Forbes (<https://forbes.com.br/>).

Figura 1 - Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040



Na matéria em questão, são aventadas algumas razões para o referido apagão de professores, como se pode ler no excerto abaixo:

Excerto 1 (Portal G1): “Esse déficit pode ser atribuído ao: desinteresse dos mais jovens, de 2010 a 2020, diminuiu a participação de alunos de até 29 anos entre os calouros dos cursos de licenciatura (queda de 9,8 pontos percentuais, de 62,8% para 53%); envelhecimento dos profissionais da categoria - o número de docentes com mais de 50 anos, que provavelmente se aposentarão em breve, aumentou 109% de 2009 a 2021 (a maioria já exercia o magistério, mas sem o diploma); abandono precoce da carreira, devido aos baixos salários e às condições precárias de trabalho; avanço do ensino à distância na faculdade - nessa modalidade, predominante desde 2016, as taxas de evasão são mais altas (de cada 3 alunos de EAD, um desiste no meio do caminho)”.

Neste caso, chama a atenção a desmotivação da juventude pela carreira. Fenômeno que não atinge apenas os cursos de licenciatura, mas as instituições de ensino em geral, como já alertavam López, Masschelein e Simons (2018, p. 16) “Os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso”. E escolher uma profissão que te coloca na função de ensino, neste cenário, pode parecer mesmo, a princípio, desafiador. Talvez por essa razão, aos ditos sobre a escola sem professores colocados em circulação na imprensa, vemos atrelado também o imperativo da sedução que evoca à necessidade de se construir carreiras atrativas para atrair professores, como se pode verificar abaixo (fig. 2):

Figura 2 - Como tornar a carreira mais atrativa?



No corpo da reportagem, uma entrevista com especialista no tema evidencia a baixa atratividade do trabalho docente, como no excerto a seguir:

Excerto 2 (Estadão): “Para os especialistas, o aumento do reconhecimento e a melhora das condições de trabalho também precisam ser levados em conta nas políticas. ‘As condições de trabalho dos professores são péssimas. Sempre foram e estão piores’, disse Haroldo Corrêa Rocha. ‘Professor precisa ter garantia e segurança para ter progresso’”.

Em uma linguagem que apela para o poder da verdade (Miller; Rose, 2012), a expertise educacional apresenta o problema para a autoridade política. Não deveríamos nem estar discutindo condições de trabalho, isso é o mínimo que cada profissional, independente da área de atuação, deveria ter a fim de exercer suas funções laborais. Mas, recorrentemente, sindicatos e organizações de representação docente, precisam se valer de recursos jurídicos para trazer à questão ao campo das políticas públicas. O que, por vezes, resulta na proposição de algumas medidas que visam mitigar os efeitos, mas não conseguem eliminar às causas³ do fenômeno, que a nosso ver, é mais estrutural do que contingente.

E como escrevemos este capítulo de livro desde o sul do Brasil, selecionamos, minhas orientandas e eu, ainda uma reportagem do portal regional de notícias, do jornal Zero Hora, que também faz uma chamada de capa anunciando o futuro deficitário na educação gaúcha, como se pode ler abaixo (fig. 3):

Figura 3 - Déficit de 10 mil professores em 2040 no Rio Grande Sul



Fonte: Matéria publicada em 10/10/2023 no portal GZH⁴.

- 3 No ano de 2025 o Governo Federal Brasileiro lançou o Programa Mais Professores. Trata-se de um conjunto de ações voltadas para a valorização do magistério da educação básica e incentivo à docência. O programa está estruturado em cinco eixos: 1. Prova Nacional Docente; 2. Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas; 3. Bolsa Mais Professores (regiões e áreas de conhecimento com carência de docentes); 4. Portal para Formação Continuada (plataforma com cursos on-line); 5. Ações de reconhecimento da importância social dos docentes. Mais informações disponíveis em <https://www.gov.br/mec.../pt-br/mais-professores>
- 4 <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2023/10/rs-tera-deficit-de-10-mil-professores-na-educacao-basica-em-2040-diz-estudo-clnjkb9bn005m0152xg37pojf.html>

A matéria dá destaque para a baixa atratividade do ofício docente, uma recorrência enunciativa presente nas demais matérias acima analisadas. O excerto selecionado reforça:

Excerto 3 (GZH): “A pesquisa trata também do desinteresse pela licenciatura no RS. Entre 2010 e 2021, foram registradas quedas no número de ingressantes (-59,91%), nas matrículas (-48,37%) e nos formados (-59,25%) nesses cursos. Ainda que a pandemia possa ter influenciado nos resultados, os pesquisadores afirmam que a tendência de redução já ocorria antes da crise sanitária”.

O imperativo da sedução, que está enunciado na recorrente evocação à atratividade da carreira no campo educacional, remete às pressões que as instituições escolares vêm sofrendo ao longo do processo de intensificação da racionalidade neoliberal no Brasil. Porque, afinal de contas, “Se o sistema escolar tem de se configurar como mercado educacional [atrativo], as escolas devem [deveriam] definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados” (Gentili, 1995, p. 24). Desde muito tempo, ouve-se, em especial nas escolas privadas, o enunciado: é preciso atrair alunos. O acontecimento discursivo que emerge mais recentemente é: a escola (agora) também precisa atrair professores!?

De modo ambivalente, como pontuamos anteriormente, há registros em artefatos culturais contemporâneos, de escolas do futuro, que dispensarão professores. A Inteligência Artificial e outras plataformas de aprendizagem autônoma são anunciadas, de modo celebratório, como uma estratégia para eliminar o tédio e a frustração dos estudantes com a escola, como a concebíamos até agora.

Figura 4 - Escola ensinará apenas com IA



Fonte: Matéria publicada em 23/12/2024 na Revista Época⁵.

Excerto 4 (Revista Época): “Neste tipo de ensino, os alunos utilizam softwares de aprendizagem personalizada de empresas como IXL e Khan Academy. ‘À medida que eles trabalham nas aulas sobre assuntos como matemática, leitura e ciências, o sistema de IA analisa suas respostas, tempo gasto em tarefas e dá até mesmo dicas emocionais para otimizar a dificuldade e a apresentação do conteúdo,’ explicou a escola na proposta enviada ao conselho. ‘Isso garante que cada aluno seja desafiado consistentemente em seu nível ideal, evitando tédio ou frustração.’ O documento pontua ainda que, como os alunos passam apenas duas horas aprendendo o currículo tradicional, isso libera o resto do dia para workshops de habilidades para a vida que abrangem ‘educação financeira, oratória, definição de metas, empreendedorismo, pensamento crítico e resolução criativa de problemas.’

O filósofo Gilles Lipovetsky tem estudado esse fenômeno social experimentado por nós, na segunda década dos anos 2000, em que impera a necessidade de agradar e a sedução soberana. No que tange ao campo educacional, estamos experimentando o

“estágio cool” da educação (Lipovetsky, 2020, p. 251). Ele relaciona a “escola atrativa” ao “maravilhamento digital” ao afirmar: “É, com efeito, em uma tonalidade quase idólatra que são agora exaltados os efeitos das novas tecnologias na educação” (Lipovetsky, 2020, p. 268). E continua explicando o fenômeno: “O que seduz irresistivelmente na internet é que a aquisição do saber pode libertar-se do esforço, do difícil, da lentidão” (Lipovetsky, 2020, p. 269). Ora, não é exatamente essa a promessa anunciada nas matérias que exaltam uma escola sem professores?

Figura 5 - IA vai libertar os alunos (dos professores?)



Fonte: Matéria publicada em 10/2/2025 na Revista Forbes⁶.

SUMÁRIO

Excerto 5 (Revista Forbes): “Julian Stanley, psicólogo e pioneiro na educação de superdotados, defendeu a ideia de que os alunos aprendem melhor quando não são forçados a estudar materiais que já conhecem. Ele argumentou que a aceleração, em vez do enriquecimento ou da repetição, era a melhor maneira de desafiar alunos brilhantes. Seu trabalho lançou as bases para muitos programas de educação para superdotados que existem hoje. Uma conclusão fundamental da pesquisa de Stanley é que os alunos não devem ser forçados a reaprender o conteúdo já dominado nem ser pressionados a aprender materiais para os quais não estão preparados. As salas de aula tradicionais têm dificuldade em manter esse equilíbrio, pois precisam acomodar uma ampla gama de habilidades. A aprendizagem orientada por IA, no entanto, aborda essa questão adaptando o ritmo e o conteúdo a cada aluno.

Mais uma vez, como se pode ler no excerto acima, prevalece a noção de aprendizagem atrelada à aceleração, porque individualizada, por demanda. É preciso pontuar, no entanto, que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, apesar de essa ser uma função importantíssima da instituição. Ela também é um espaço de experiência, de socialização, de iniciação. Nas palavras de López, Masschelein e Simons (2018, p. 99):

O elemento democrático, e político, da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo com um bem comum e do ‘eu posso’ (em oposição ao ‘eu devo’). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado.

Parece que os entusiastas de uma escola sem professores perceberam que o significado social da escola também depende dos docentes. Se não o sentido político, ao menos a acepção sócio-emocional estaria preservada na instituição do futuro, como lemos abaixo (fig. 6):

Figura 6 - Aprender com IA, desenvolver o socioemocional com professores

Fonte: Matéria publicada em 02/4/2025 na Revista Veja⁷.

Excerto 6 (Revista Veja): “O olhar atento de uma educadora, sua capacidade de fazer perguntas certas, criar conexões significativas e contextos para o aluno aprender são fundamentais. Se quisermos que a IA transforme a educação no Brasil, precisamos, mais do que nunca, investir em nossas professoras. É preciso capacitá-las para esse novo papel, onde possam extrair o máximo das ferramentas tecnológicas e reconhecer seu papel central no processo ensino-aprendizagem. Será necessário garantir infraestrutura, conectividade e dispositivos, mas não apenas. O elemento essencial continuará sendo o humano. Nenhuma tecnologia mudará a educação se não estivermos dispostos a investir de maneira séria nas pessoas que fazem a educação acontecer todos os dias. No final das contas, a verdadeira promessa da inteligência artificial será cumprida ao enfrentarmos o desafio de formar, capacitar, investir e valorizar nossas professoras. Somente assim a educação brasileira poderá se beneficiar dessa revolução.”

Precisamos confessar, minhas orientandas e eu, que nos surpreendemos com esse tipo de afirmação: “*O elemento essencial continuará sendo o humano*”, em uma matéria que tem como título de chamada *Escola americana oferece aprendizado individualizado com IA*. O entendemos como uma linha de fuga no interior do discurso marcado pelo maravilhamento tecnológico.

OS EFEITOS DE UMA “ESCOLA SEM PROFESSORES” NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA (OU SOBRE A REVISÃO DE LITERATURA E A ANÁLISE DOS RESULTADOS)

No jogo da ambivalência implicado na expressão “uma escola sem professores”, como explicitado na seção anterior, gostaríamos de finalizar este capítulo lançando luz sobre o esvaziamento da carreira docente, entendido como um efeito da recorrente circulação de ditos que apontam para uma escola sem professores no futuro, pois tem gerado efeitos significativos na constituição do sujeito professor na contemporaneidade.

Para tal, buscamos dialogar com algumas pesquisas (teses e dissertações) que tomassem como objeto de estudo o abandono da profissão por parte de colegas professores - esse é um tema sensível para mim, enquanto professora que forma outros professores e para Carolina e Gabrielle, professoras que atuam em escolas da educação básica em funções de ensino e de gestão e se veem cercada por colegas que reverberam algumas insatisfações com sua profissão.

Na tese de Andrea do Rocio Caldas Nunes (2007), com o foco na análise das experiências docentes, pode-se conhecer uma série de fatores que apontam para a desistência, mas também para a resistência no trabalho docente, partindo de um estudo das professoras e professores no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Alguns efeitos apontados por Nunes (2007) indicam que a desistência docente ocorre pelas **condições salariais e de trabalho**, que acabam por produzir uma realidade que conduz à figura do professor tarefeiro, na função de repasse de conhecimento elementar, mas com baixos recursos no trabalho; pela **impotência frente a violências no ambiente escolar** que tem contribuído para

potencializar o sofrimento no trabalho nas repercussões diretas no cotidiano das escolas públicas e pelo **sentimento de cobrança e excessivo controle externo** sem correspondente suporte na trajetória docente. Trazendo o contexto da rede pública de ensino de Curitiba, os motivos apontados apresentam algo em comum: todos apontam para a produção do adoecimento docente generalizado, seja pela precariedade, pelo sentimento de impotência ou de cobrança excessiva. O que vai exatamente ao encontro do que a empiria que apresentamos na seção anterior indica.

Mônica Padilha Fonseca (2013), em sua dissertação, também realizou um estudo sobre a evasão docente, com o recorte analítico a partir da perspectiva de pedagogos e pedagogas egressos da Universidade de Brasília, lotados na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Partindo da mesma estratégia analítica do estudo anterior, Fonseca realizou entrevistas com ex-professores, profissionais que se exoneraram da SEDF. Alguns pontos elencados pela pesquisadora ensejam discussões mais profundas sobre o tema que tenho apresentado neste capítulo. A autora demonstrou em sua investigação sobre às razões para esse cenário da docência contemporânea estar marcado pela desistência: 1. **A falta de orientação e acolhimento durante o ingresso da carreira docente.** O estudo evidenciou que há pouca preocupação com as condições de trabalho de um professor recém chegado e que precisa ocupar os espaços dispensados por professores mais experientes; 2. **O constante esgotamento emocional**, marcado pelo estresse, cansaço em excesso e frustração, que sinalizam um trabalho extremamente desgastante, principalmente, por se tratar de pessoas com idades jovens, recém-formadas e com boas expectativas ao entrar na escola. Considerando que o estudo de Fonseca (2013) aponta para o esvaziamento da docência na rede pública do Distrito Federal, é possível afirmar que as causas do apagão de professores, recorrentemente mencionado por portais de notícias em nosso País, não são específicas de uma região, e não aparecem somente depois de uma carreira de anos na educação.

Ele também atinge recém egressos dos cursos de licenciatura, de diferentes lugares e contextos do Brasil. Mais um estudo produzido pela Academia explicita os ditos mapeados nas reportagens que anunciam a catástrofe futura marcada por uma escola sem professor. Se não ampliarmos o número de estudantes de licenciatura em nosso País, o futuro nos encontrará mais rápido do que supúnhamos.

E por fim, articula-se às pesquisas acima mencionadas, a análise do discurso da desistência do professor na tese produzida por Alita Carvalho Miranda Paraguassú (2017) que aponta para a construção da subjetividade do professor no contexto do desgaste emocional. A pesquisadora entende a desistência como estratégia do governo de si e a confissão como uma prática de subjetivação. Aplicando questionários com professores e professoras de diferentes escolas da região de Goiânia, aponta que:

(...) existe uma epidemia discursiva garantida por contextos similares vivenciados pelos professores e instrumentos biopolíticos que permitem a emergência de certos enunciados. O sujeito docente pode assumir a subjetividade de um desistente (Paraguassú, 2017, p. 166).

A subjetividade de um desistente assumida por um sujeito-professor se relaciona com os demais estudos citados nesta seção que apontam para elementos que constroem essa figura: a docência como desafio “que inclui, além da má remuneração e da ausência de respeitabilidade na relação professor-aluno, falta de estrutura física e organizacional das escolas para manter seus alunos” (Paraguassú, 2017, p. 172). Tendo em vista todos os efeitos produzidos sobre a profissão docente até aqui, e os principais fatores que indicam o apagão de professores que o Brasil sofrerá em breve, é importante considerar que:

Durante o processo de desistência há uma ruptura da condição de sujeito-professor e sujeito-aluno. Desse modo, o processo de subjetivação enquanto sujeito-professor não acontece, pois a subjetivação é o meio

SUMÁRIO

pelo qual o sujeito reconhece a si mesmo como sujeito de. O sujeito-professor em processo de Burnout ou Desistência Simbólica não reconhece mais a sua função e nem a função de seu aluno. Ocorre um desentendimento quanto às subjetividades assumidas por cada um, esse desentendimento se manifesta também na corporeidade (Paraguassú, 2017, p. 181).

Pode-se perceber que, no conjunto de pesquisas científicas sobre o tema elencadas acima, se confundem a “ausência de condições mínimas de trabalho” para o exercício laboral docente com a “baixa atratividade” da carreira de professor. É preciso sublinhar que, como categoria profissional, devíamos “desconfundir” esse conjunto de demandas. Uma diz respeito ao direito trabalhista, implicando mobilização de sindicatos e de representantes no Legislativo, no âmbito do inegociável. Precisamos exigir o básico. Já a questão da atratividade, implica um tipo de resistência no interior de uma crise de significados, por isso, envolve disputas discursivas que precisam ser encampadas em ações coletivas e solidárias por universidades e escolas das redes estaduais e municipais como parceiras efetivas. Implica levantar-se em defesa da escola como:

uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade (López; Masschelein; Simons, 2018, p. 187).

O que nos leva, desde as diferentes posições de sujeito que ocupamos no momento em que escrevemos esse texto juntas, Carolina, Gabrielle e eu, refletindo sobre os resultados que emergiram do exame dos materiais empíricos, a afirmarmos que a emergência de um enunciado que aponta para um **futuro marcado por escolas sem professores**, fenômeno ambivalente, estudado pela Universidade e colocado em circulação em jornais e revistas, reverbera antes de mais nada, um ataque à escola pública. E pior, um

ataque à função social que a escola exerce em uma sociedade tão desigual e injusta como a que vivemos no Brasil.

Opor-se às condições precárias de trabalho dos professores e fazer resistência a discursividade que celebra uma escola que no futuro não precisa de professores, é tarefa inegociável para aqueles que se ocupam no presente em oportunizar às crianças e jovens brasileiras em idade escolar uma instituição que lhes “permitam aprender o mundo sob o signo da possibilidade”, para usarmos uma expressão de Jorge Larrosa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ÉPOCA NEGÓCIOS. **Arizona, nos EUA, terá escola online com aprendizado por IA**. Época Negócios, 12 dez. 2024. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/inteligencia-artificial/noticia/2024/12/arizona-nos-eua-tera-escola-online-com-aprendizado-por-ia.ghtml>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

G1. **Brasil pode enfrentar “apagão” de professores em 2040, diz pesquisa**. G1, 29 set. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GENTILI, P. A McDonaldização da escola a propósito de consumindo o “outro”. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995.

GZH. **RS terá déficit de 10 mil professores na educação básica em 2040, diz estudo.** GZH, 10 out. 2023. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2023/10/rs-tera-deficit-de-10-mil-professores-na-educacao-basica-em-2040-diz-estudo-clnjkb9bn005m0152xg37pojf.html>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da sedução:** democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Barueri: Manole, 2020.

LÓPEZ, M. V.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Skholé e igualdade. *In*: LARROSA, J. **Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MUTZ, A. S. C. **A Constituição do Sujeito de Consumo Consciente** – aprender a comprar bem, para comprar sempre. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

NUNES, A. R. C. **Desistência e resistência no trabalho docente:** um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

O ESTADO DE S. PAULO. **Brasil terá “apagão” de professores; como tornar a carreira mais atrativa?** Estadão, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/brasil-tera-apagao-de-professores-como-tornar-a-carreira-mais-atrativa/>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PARAGUASSÚ, A. C. M. **O discurso da desistência do professor:** estratégia de resistência e governo de si mesmo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

RAVAGLIA, R. **Alpha School: using AI to unleash students and transform teaching.** Forbes, 10 fev. 2025. Disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/rayravaglia/2025/02/10/alpha-school-using-ai-to-unleash-students-and-transform-teaching/>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

ROSE, N.; MILLER, P. **Governando o presente:** gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

VEJA. **Escola americana oferece aprendizado individualizado com IA.** Veja, [s.d.]. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/escola-americana-oferece-aprendizado-individualizado-com-ia/#google_vignette>. Acesso em: 24 jul. 2025.



*Rayssa Martins de Sousa Neves
Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati*

O TRABALHO DOCENTE NO EBTT:

**PRÁTICAS, RESPONSABILIDADES
E PRESSÕES PRODUTIVISTAS
NO INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE**

INTRODUÇÃO

Infraestrutura precária, autoimagem institucional de que o IFMA é um colégio, professores com CH de ensino altíssima. incentivo menor para a pesquisa e extensão (sim, ensino necessita do tripé universitário) (Neves, 2021, p. 44).

No cotidiano profissional de professores em início de carreira no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), observam-se dinâmicas institucionais que impõem uma sobrecarga significativa ao trabalho docente, especialmente nos institutos federais. Relatos indicam que, além da alta carga horária dedicada ao ensino, há uma fragilização das condições materiais de trabalho, refletida na infraestrutura precária de alguns campi, que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais complexas e inovadoras. Soma-se a isso a permanência de uma autoimagem institucional que associa o IFMA à lógica escolar tradicional, o que tensiona o reconhecimento da natureza da carreira também no ensino superior e enfraquece o incentivo às atividades de pesquisa e extensão, componentes fundamentais do tripé formativo que sustenta a atuação dos docentes na Rede Federal.

Como expressa um dos participantes da pesquisa, "infraestrutura precária, autoimagem institucional de que o IFMA é um colégio, professores com CH de ensino altíssima. Incentivo menor para a pesquisa e extensão (sim, ensino necessita do tripé universitário)" (Neves, 2021, p. 44). Esses elementos, quando articulados ao produtivismo acadêmico, evidenciam o desalinhamento entre as exigências institucionais e as reais possibilidades de atuação docente, gerando frustração, adoecimento e uma sensação persistente de insuficiência.

A reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, sobretudo a partir de 2008, alterou de forma substancial os modos de organização institucional, os projetos pedagógicos e as formas de trabalho docente nas instituições que compõem a

Rede Federal. No centro desse processo, a atuação dos professores, especialmente os que ingressaram após a reestruturação da carreira e a criação dos Institutos Federais, passou a desempenhar papel estratégico na materialização das reformas em curso.

A análise dos dados coletados junto a professores em início de carreira evidencia que, embora os avanços institucionais sejam amplamente reconhecidos, persistem desafios significativos quanto às condições objetivas e subjetivas do exercício docente. Relatos demonstram que a pressão por desempenho e a sobrecarga decorrente da alta carga horária dedicada ao ensino coexistem com a precariedade da infraestrutura e com uma visão institucional que, muitas vezes, ainda se aproxima mais de uma escola de ensino médio do que de uma instituição que abrange o ensino superior, como já indicado anteriormente.

A criação dos Institutos Federais, formalizada pela Lei nº 11.892, de 2008, promoveu a agregação das antigas escolas técnicas federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a uma nova institucionalidade, marcada pelo discurso da verticalização do ensino, isto é, da integração entre educação básica, profissional e superior, e pela promessa de otimização da estrutura física e dos quadros funcionais. Conforme estabelece a legislação, uma das finalidades dos IFs é "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (Brasil, 2008, s/p).

No entanto, o que se observa na prática é que a consolidação dessa proposta impôs uma sobreposição de funções ao corpo docente, especialmente aos professores recém-ingressos. Esses profissionais foram chamados a dar conta, simultaneamente, de demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, muitas vezes sem o respaldo institucional necessário para o desenvolvimento pleno dessas dimensões. Houve, de fato, um aproveitamento

do corpo docente preexistente, mas também a contratação expressiva de novos professores, que ingressaram em uma carreira repleta de ambivalências. Ao mesmo tempo que se estruturava como uma carreira federal de ensino superior, operava cotidianamente sob lógicas escolares fragmentadas, herdeiras do modelo anterior.

Essa ambiguidade estrutural produziu efeitos diretos sobre a organização do trabalho docente, gerando tensões entre o que se espera dos professores e as condições reais oferecidas para que essas expectativas se concretizem. Para os iniciantes, em particular, essas tensões manifestam-se como uma exigência permanente de produtividade, mensurada por meio de indicadores quantitativos, projetos aprovados e publicações indexadas, em um ambiente institucional ainda carente de reconhecimento pleno das funções do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ainda que tenha ocorrido o aproveitamento de estruturas preexistentes e uma proposta de otimização de recursos, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica demandou um volume expressivo de investimentos públicos. Essa ampliação, no entanto, não se limitou à dimensão quantitativa, pois trouxe consigo implicações qualitativas profundas, especialmente no que se refere à formação docente. A consolidação dos Institutos Federais implicou não apenas a incorporação formal das atividades de pesquisa e extensão às atribuições docentes, mas também o atendimento a múltiplas políticas e programas vinculados à Rede, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Mulheres Mil, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o E-Tec.

Diante desse cenário, emergiu de forma contundente a exigência de um corpo docente qualificado, com formação específica e capacidade crítica para lidar com as complexidades da Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, essa demanda não foi

acompanhada de investimentos proporcionais em políticas estruturadas de formação inicial e continuada. Como adverte Machado (2011), a ausência de propostas e de financiamento consistente para a formação de professores pode resultar na consolidação de uma prática docente marcada pelo autodidatismo e pela ausência de uma compreensão crítica acerca das finalidades, especificidades e demandas da EPT.

Os relatos de professores iniciantes da carreira EBTT, reunidos nesta investigação, confirmam essa leitura. As dificuldades enfrentadas por esses docentes em início de trajetória profissional dialogam diretamente com a carência de políticas formativas estruturadas e com o acúmulo de funções que se impõe desde os primeiros anos de atuação. A combinação entre múltiplas atribuições, metas institucionais atreladas à produtividade e ausência de suporte pedagógico consistente configura um cenário de formação marcada mais pela improvisação do que pela intencionalidade formativa.

Nas minhas atividades como professor posso enumerar diversos fatores em relação a essa pergunta sobre meu trabalho docente. Dificuldades: processos extremamente burocráticos; processos lentos; falta de organização da atividade docente; sobrecarga de trabalho administrativo. Desafios: cumprir com o papel docente frente a todas as dificuldades impostas pelo IFMA. Facilidades: disposição dos profissionais em superar as barreiras impostas pelo Instituto e fazer um trabalho de excelência (Neves, 2021, p. 45).

As condições de trabalho enfrentadas por professores iniciantes na Rede Federal revelam não apenas a sobrecarga de funções, mas também a convivência cotidiana com entraves institucionais que dificultam a organização e o planejamento pedagógico. Entre os principais obstáculos, destacam-se os processos administrativos excessivamente burocratizados, a morosidade na resolução de demandas operacionais e a ausência de uma gestão integrada das atividades docentes. Tais fatores não apenas comprometem o tempo

destinado ao ensino, à pesquisa e à extensão, mas também agravam o sentimento de desamparo institucional, especialmente entre os docentes que estão em fase de adaptação à cultura organizacional dos institutos. Ainda assim, chama atenção a resiliência demonstrada por parte dos professores, que, mesmo diante das dificuldades impostas pela estrutura institucional, buscam desenvolver um trabalho comprometido com a qualidade e a formação dos estudantes.

Enfrento diversos desafios como professor no IFMA: processos pouco claros (professor é jogado, tem que aprender as coisas por si); Laboratórios cheios e com falta de insumos básicos; Alunos sem os conhecimentos básicos para a área técnica (exemplo não saber operações básicas da matemática). Infraestrutura deficiente para o professor trabalhar no campus e ainda ter além do ensino, atividades pesquisa e extensão (Neves, 2021, p. 48).

A realidade enfrentada por professores iniciantes nos Institutos Federais é marcada por contradições estruturais que desafiam o exercício pleno da docência. A ausência de clareza nos processos institucionais, associada à desorganização das rotinas de trabalho, faz com que muitos docentes sejam inseridos em um contexto em que se espera autonomia imediata, sem mediações formativas ou acompanhamento efetivo. Soma-se a isso a precariedade de infraestrutura em determinados campi, como laboratórios com lotação acima da capacidade e ausência de insumos básicos, dificultando não apenas a realização de atividades práticas, mas também o planejamento de aulas que integrem teoria e aplicação. Essas limitações materiais coexistem com exigências elevadas voltadas à tríade ensino, pesquisa e extensão, em um contexto no qual parte do alunado também chega com lacunas formativas importantes, sobretudo nas áreas consideradas estruturantes, como a matemática. Tal cenário intensifica a pressão sobre os docentes e evidencia o descompasso entre o que é exigido institucionalmente e as condições objetivas de trabalho e formação dos professores em início de carreira.

Os relatos analisados evidenciam que as práticas docentes desenvolvidas por professores iniciantes no EBTT são atravessadas por múltiplas dificuldades relacionadas às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. O ingresso na carreira não ocorre de forma gradual ou mediada por mecanismos institucionais de acompanhamento sistemático, mas, ao contrário, tende a se configurar como um processo abrupto, marcado por demandas imediatas e responsabilidades amplas, sem que haja um suporte consolidado para a inserção profissional crítica e estruturada.

Esse cenário corresponde ao que Huberman (1995) denomina de “choque do real”, momento em que o professor, diante da complexidade da prática docente, confronta suas expectativas formativas com a realidade fragmentada e desafiadora da sala de aula. Como aponta o autor, esse período inicial de carreira é atravessado por incertezas, tentativas constantes de adaptação, conflitos entre idealizações e práticas concretas, dificuldades com os materiais didáticos, com os estudantes e com a mediação pedagógica propriamente dita. Trata-se de um estágio caracterizado por

(...) tatear constante, a preocupação consigo próprio (estou a me aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos e com o material didático inadequado (Huberman, 1995, p. 39).

Outro aspecto que se destaca no início da carreira docente no EBTT refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver, de forma articulada e consistente, as atividades de extensão, gestão e representação institucional. Embora essas dimensões façam parte das atribuições formais da carreira e estejam previstas nos marcos legais que regem a Rede Federal, a prática cotidiana revela a prevalência de uma lógica que prioriza o ensino, em detrimento de outras funções igualmente relevantes.

As respostas obtidas a partir dos questionários aplicados evidenciam a baixa incidência dessas práticas no cotidiano de muitos docentes iniciantes, o que pode ser interpretado como reflexo de uma estrutura organizacional que não oferece suporte adequado para sua realização. A carência de tempo institucionalizado, a falta de incentivos específicos e a sobrecarga de trabalho voltado exclusivamente para o ensino dificultam o engajamento pleno dos professores nessas outras dimensões da atuação docente.

Ainda assim, algumas narrativas apontam para o reconhecimento, por parte dos próprios professores, da importância das atividades de extensão como espaço formativo e de interlocução com a comunidade externa. Mesmo diante de barreiras estruturais, há iniciativas que buscam afirmar o valor pedagógico e social dessas ações, o que demonstra o esforço de docentes iniciantes em ampliar o escopo de sua atuação profissional, apesar das limitações impostas pelo modelo produtivista vigente.

SUMÁRIO

Já coordenei um projeto pelo PIVICT 2018/2019. Considero pouco, mas o motivo foi alta carga horária de ensino que tenho ministrado nos últimos anos. (PEBBT4, questionário, mai.2021). Sim. No momento coordeno o projeto de extensão: Cooperativismo Empreendedor: artesanato e participo de outros como II Semana do Meio Ambiente dos IF's do Leste Maranhense, Desenvolvimento de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) para Profissionais de Enfrentamento ao COVID-19 da Microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense, mas acredito que a burocracia talvez faça com que o docente repense no momento de executar um projeto de extensão. A extensão faz com que o docente tenha um contato maior com a comunidade em geral e este é um aspecto positivo (Neves, 2021, p. 50).

Sim. Já fui coordenador de um FIC e de diversos projetos pontuais de extensão. Os projetos contemplavam eventos científicos, ações em comunidades remanescentes quilombolas e agora, mais recentemente, apoio e consultoria técnica a pequenos produtores rurais. Eu confesso

que não tive uma formação extensionista forte durante a minha formação acadêmica, mas acredito que é muito importante e me forço o tempo todo a desenvolver projetos no segmento. A instituição também possui poucos editais que fomentem com recursos o desenvolvimento desses projetos. As parcerias entre instituição e a comunidade externa precisa ser fortalecida (Neves, 2021, p. 51).

Os relatos evidenciam que, embora a prática extensionista seja valorizada pelos professores iniciantes como uma dimensão formativa relevante, sobretudo por seu potencial de aproximação com a realidade social e com as comunidades do entorno institucional, sua efetivação permanece limitada por uma série de entraves estruturais e organizacionais. A alta carga horária destinada ao ensino é apontada de forma recorrente como um fator que inviabiliza a participação mais ativa em projetos de extensão, restringindo o tempo disponível para planejamento, execução e acompanhamento de ações dessa natureza.

Além da sobrecarga docente, os depoimentos revelam a existência de uma burocracia institucional excessiva, que desestimula o engajamento com projetos de extensão e contribui para o afastamento progressivo dessa prática no cotidiano acadêmico. Esse cenário é agravado pela ausência de editais regulares com recursos financeiros, pela fragilidade das políticas institucionais de fomento e pela escassez de mecanismos que integrem de forma efetiva a extensão ao projeto político-pedagógico dos institutos.

Ademais, a formação acadêmica dos docentes não tem contemplado, de modo sistemático, a dimensão extensionista como componente estruturante da carreira. A confissão de que “não tive uma formação extensionista forte durante a minha formação acadêmica” (Neves, 2021, p. 51) revela uma lacuna na trajetória formativa que repercute diretamente na segurança e na intencionalidade pedagógica com que os projetos são concebidos e conduzidos. Ainda assim, a insistência em “me forçar o tempo todo a desenvolver

projetos” aponta para a agência dos sujeitos docentes diante das condições adversas, demonstrando um esforço individual que, no entanto, é pouco sustentado por políticas institucionais consistentes.

Essa conjuntura revela um paradoxo central: ao mesmo tempo em que se espera que o professor EBTT atue de forma polivalente, cumprindo o tripé ensino, pesquisa e extensão, não são oferecidas condições materiais, formativas e institucionais adequadas para que tal atuação se concretize com qualidade. Como resultado, as práticas extensionistas acabam sendo desenvolvidas de forma pontual, com base em iniciativas isoladas e frequentemente em detrimento do tempo pessoal do docente, o que contribui para a lógica de responsabilização individual típica do produtivismo acadêmico contemporâneo.

As práticas docentes de extensão desenvolvidas por professores iniciantes no EBTT compreendem, principalmente, a coordenação de cursos de extensão frequentemente oferecidos sem bolsa ou financiamento, a coordenação e execução de projetos aprovados com recursos institucionais, bem como a orientação de estudantes envolvidos nessas atividades. Essas ações se desenvolvem em um contexto institucional marcado por contradições, no qual coexistem facilidades pontuais e obstáculos estruturais que limitam a consolidação da extensão como dimensão integrada à docência.

Entre os fatores que favorecem o desenvolvimento dessas práticas, destacam-se o apoio institucional, a atuação de equipes comprometidas, a publicação recorrente de editais e a existência de recursos financeiros específicos voltados à extensão. Quando há uma organização eficiente da carga horária docente, torna-se mais viável o engajamento nessas atividades. Além disso, projetos de extensão costumam ser mais facilmente aprovados em comparação com propostas de pesquisa, o que incentiva a participação dos professores em início de carreira nesse campo de atuação.

Contudo, essas condições são frequentemente contrapostas por dificuldades expressivas. A sobrecarga de trabalho em outras frentes da atividade docente reduz o tempo disponível para planejamento e execução de projetos extensionistas. A indefinição institucional sobre as diferentes formas de atuação em extensão, como programas, projetos e ações, somada à burocracia envolvida nos trâmites administrativos, dificulta a realização de propostas mais consistentes. Soma-se a isso a ausência de infraestrutura adequada e a limitação de recursos materiais e financeiros, que impõem restrições à execução dos projetos.

Outro desafio recorrente é a conciliação entre as diversas demandas da carreira e as exigências específicas da extensão. Professores relatam dificuldades em manter o vínculo e o engajamento da comunidade externa durante o desenvolvimento das ações, além da fragilidade das parcerias institucionais. A extensão, embora reconhecida como componente essencial da formação e da atuação docente, continua dependente de esforços individuais e carece de condições estruturais que garantam sua efetiva inserção na rotina acadêmica.

É possível identificar, nas narrativas dos professores iniciantes, o desejo de contribuir com a gestão das instituições em que atuam. No entanto, ao descreverem suas experiências em atividades administrativas, destacam com clareza os desafios enfrentados, sobretudo no que diz respeito ao trabalho coletivo e à articulação entre os diferentes setores institucionais. As dificuldades para a consolidação de uma cultura de cooperação revelam a ausência de mecanismos institucionais que favoreçam o acolhimento e o desenvolvimento profissional docente, especialmente no início da carreira. Essa constatação remete à relevância de estudos que defendem a formação continuada entre pares no espaço institucional como parte integrante da constituição de uma prática docente reflexiva, coletiva e situada. A construção de um *ethos* formativo ancorado na experiência compartilhada e na troca entre docentes é essencial para

que os profissionais se sintam parte ativa da instituição e não meros executores de funções fragmentadas.

As narrativas também apontam para a percepção de que as atividades desenvolvidas no âmbito da docência no EBTT extrapolam os limites do tripé ensino, pesquisa e extensão, incluindo ainda funções de gestão, representação institucional e atuação social. Os professores iniciantes demonstram preocupação com a ampliação do escopo de suas responsabilidades e com os impactos que isso gera sobre suas práticas pedagógicas. Há uma sobreposição de tarefas que compromete o tempo de planejamento e enfraquece a mediação pedagógica, sobretudo em contextos nos quais não há apoio institucional consolidado para lidar com as demandas educacionais e sociais.

A ênfase nas múltiplas funções atribuídas aos Institutos Federais, especialmente no que se refere ao seu papel social junto às comunidades, é constantemente mencionada pelos docentes. Esse aspecto aparece vinculado à carência de apoio pedagógico estruturado e de políticas efetivas de assistência estudantil, o que fragiliza as condições de ensino e impõe novos desafios à docência. Essas questões serão explicitadas nos excertos a seguir, em que os próprios professores iniciantes relatam as dificuldades enfrentadas na ausência de suporte institucional adequado ao desenvolvimento integral de sua prática.

Falta profissionais de assistência aos alunos para a realização efetiva de suas funções no campus, pois na maioria dos casos os professores (Neves, 2021, p. 50).

Sobrecarga emocional é grande, pelo retrabalho de planejarmos o nosso fazer docente a nova realidade e por acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Eles nos reportam as mais diferentes situações que a pandemia causou na vida deles: crises de ansiedade, depressão, violência doméstica, perda de renda familiar, entre outros. Esses relatos nos afetam profundamente (Neves, 2021, p. 50).

SUMÁRIO

Entre as dificuldades e desafios, posso citar os alunos com necessidades específicas, muitas vezes, não temos a formação suficiente para trabalharmos com discentes surdos, com baixa visão ou TEA. Acabamos ficando sobrecarregados em uma turma de 40 discentes e não conseguimos nos organizar para fazer um atendimento individualizado para este aluno. Muitas vezes, não temos intérpretes e nem letores. A equipe multidisciplinar do IFMA é insuficiente para atender a demanda da grande quantidade de alunos, necessitamos de (Neves, 2021, p. 43).

Entre os múltiplos desafios enfrentados pelos professores iniciantes da carreira EBTT, evidencia-se a sobrecarga decorrente da ausência de suporte institucional adequado para o atendimento às demandas pedagógicas e sociais dos estudantes. A docência, nesses contextos, não se resume à atividade de ensino propriamente dita, mas incorpora, cada vez mais, funções de escuta, acolhimento e mediação de questões emocionais, econômicas e familiares que extrapolam o espaço da sala de aula e se impõem como parte do cotidiano escolar.

A carência de profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais, intérpretes de Libras e letores, compromete a efetividade das ações pedagógicas, sobretudo no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. A insuficiência das equipes multidisciplinares e a falta de infraestrutura adequada impõem aos professores a responsabilidade de lidar sozinhos com situações para as quais, muitas vezes, não foram formados. Soma-se a isso a dificuldade de organizar o trabalho docente em turmas numerosas, o que inviabiliza o atendimento individualizado e contribui para a sensação de impotência diante das necessidades concretas dos alunos.

No contexto pós-pandêmico, os impactos emocionais da crise sanitária tornaram-se ainda mais visíveis, refletindo-se no comportamento, na aprendizagem e na saúde mental dos estudantes.

Os professores, por sua vez, assumem também o papel de mediadores dessas questões, convivendo diariamente com relatos de sofrimento psicológico, vulnerabilidade social, perdas familiares e situações de violência. Esse envolvimento constante gera uma carga emocional que se acumula às já conhecidas pressões produtivistas, aprofundando o desgaste psíquico dos docentes e tornando a experiência do início da carreira ainda mais extenuante.

A ausência de políticas institucionais robustas de acolhimento, formação continuada e apoio psicossocial compromete não apenas o desenvolvimento das práticas docentes, mas também a qualidade das relações pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar. O professor iniciante, nesse cenário, é interpelado por um conjunto de demandas que exigem competências múltiplas, mas que não são acompanhadas de investimentos compatíveis em formação, estrutura e recursos humanos. A responsabilização individual, típica da lógica produtivista, se reforça quando a gestão institucional se ausenta, transferindo ao docente a tarefa de responder, isoladamente, a um conjunto de desafios que demandariam ação coletiva e suporte sistemático.

A partir dos relatos analisados, torna-se evidente que os professores iniciantes da carreira EBTT reconhecem o impacto direto de demandas relacionadas à assistência social e à inclusão nas suas práticas pedagógicas. Essas demandas, intensificadas durante e após o período pandêmico, interferem de forma significativa na organização do trabalho docente, sobretudo diante da ausência de suporte institucional estruturado para lidar com as complexidades envolvidas.

Ao refletirem sobre a relevância da atuação de profissionais especializados no atendimento a questões sociais e psicológicas que afetam o cotidiano escolar, os docentes atribuem importância decisiva à presença de assistentes sociais, psicólogos e demais integrantes das equipes multiprofissionais. A inexistência ou a insuficiência desses profissionais nas unidades de ensino compromete

o desenvolvimento das atividades docentes, na medida em que transfere ao professor a responsabilidade de mediar situações para as quais não possui formação específica e tampouco dispõe de condições institucionais adequadas.

Lockmann (2019) aponta que a centralidade atribuída à escola nas configurações atuais das políticas de assistência social revela uma sobreposição de funções que desloca para o campo educacional a tarefa de responder a múltiplos problemas sociais. Essa configuração transforma a escola em um espaço de gestão da vulnerabilidade, enquanto esvazia as condições efetivas para o exercício pedagógico. A autora observa que, nesse processo, o professor é interpelado a lidar com situações de pobreza, saúde mental, violência e exclusão sem que haja respaldo institucional efetivo para tanto.

As narrativas dos professores iniciantes indicam que a ausência de políticas públicas consistentes de apoio socioeducacional repercute diretamente sobre a docência. A sobreposição entre ensino, acolhimento, cuidado e assistência, quando não acompanhada de estrutura adequada, configura mais uma dimensão da sobrecarga docente, intensificando a lógica de responsabilização individual que caracteriza o modelo produtivista vigente em diversas instituições da Rede Federal.

Quando falamos em Saúde, falamos em Saúde na Escola, portanto falamos em educação (...) Quando falamos em gravidez na adolescência, falamos em educação sexual (...) Quando falamos no uso de drogas, falamos e ações de prevenção desenvolvidas nas escolas, portanto falamos em educação (...) Quando falamos em desemprego, falamos em educação profissional (...) Quando falamos em desigualdades, falamos em falta de investimento na infância portanto falamos em educação (Lockmann, 2009, p. 162-163).

A análise proposta por Lockmann (2019) convida à reflexão sobre o modo como a escola tem assumido um conjunto cada vez

mais amplo de responsabilidades, que passam a coexistir com sua finalidade precípua: a produção e socialização do conhecimento. A autora observa que, diante das carências estruturais de outras políticas públicas, a escola tem absorvido demandas sociais que extrapolam o campo pedagógico, implicando em novas funções atribuídas aos seus profissionais, muitas vezes sem formação ou condições adequadas para desempenhá-las.

A pesquisa conduzida por Lockmann (2019) identificou que os profissionais da educação, ao assumirem essas responsabilidades ampliadas, passam a enfrentar não apenas os desafios próprios da atividade docente, mas também os limites institucionais das escolas em responder a esse acúmulo de atribuições. Esse fenômeno repercute diretamente sobre o trabalho de professores iniciantes no EBTT, que passam a experimentar um deslocamento em suas funções, ampliando sua atuação para além do ensino, da pesquisa e da extensão, incorporando responsabilidades sociais e emocionais relacionadas ao acompanhamento dos estudantes.

Essas constatações permitem compreender que as funções assumidas pelos docentes em início de carreira têm adquirido uma dimensão ampliada, caracterizada por uma atuação polivalente que desafia os contornos tradicionais da profissão. A esse respeito, Nóvoa (2009) problematiza a multiplicidade de tarefas atribuídas à escola, destacando como essas demandas se projetam diretamente sobre o trabalho docente, exigindo competências cada vez mais diversificadas e contribuindo para a intensificação do trabalho.

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário as famílias e aos grupos desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar às deficiências do ensino (Nóvoa, 2009, p. 60).

Ao dialogar com as considerações de Nóvoa (2009), torna-se evidente que a expansão das atribuições escolares, que vão muito

além do ensino, é uma realidade que tem intensificado o trabalho docente. Lockmann (2019), ao analisar esse processo, argumenta que não se trata de defender a desconsideração das questões sociais, biológicas, psicológicas ou pessoais que atravessam a vida dos estudantes, mas de alertar para os riscos envolvidos na centralização excessiva dessas demandas na escola. A autora destaca que a instituição educacional, ao assumir para si a responsabilidade de responder a problemas de diferentes ordens da vida social, passa a operar como se fosse capaz de resolver sozinha as múltiplas carências que afetam os sujeitos que a frequentam. Essa "(...) tendência tem se consolidado no discurso pedagógico e na prática profissional, revelando a sobrecarga institucionalizada da docência" (Lockmann, 2019, p. 169).

Diante desse cenário, impõe-se uma reflexão sobre os limites da atuação docente frente às exigências que ultrapassam o campo pedagógico e atingem a dimensão social da existência estudantil. Reconhecer a importância de estabelecer boas relações com os estudantes, embora essencial, não é suficiente para sustentar uma prática pedagógica comprometida com a formação integral e com a equidade.

Nesse sentido, Weschenfelder (2021) defende que a escola deve ser concebida como um espaço inclusivo desde sua concepção, assegurando o acolhimento e o respeito a todos os sujeitos que nela convivem. A autora ressalta que é necessário evitar que as diferenças sejam convertidas em estigmas e que os professores iniciantes compreendam seu papel na promoção da justiça social, o que exige um compromisso ético e pedagógico com a diversidade. Para a autora, esse compromisso passa pelo reconhecimento da escola como espaço de resistência e de formação de sujeitos, onde "(...) permitir que elas (re)existam e constituam todos os sujeitos que habitam o espaço escolar, incluindo estudantes, professores" (Weschenfelder, 2021, p. 126).

Ainda segundo Weschenfelder (2021), desde os primeiros anos da carreira, o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade e, sobretudo, para desenvolver um olhar sensível em direção aos estudantes. Esse olhar deve reconhecer as potências dos sujeitos, mesmo quando suas condições de vida impõem limites concretos à realização desse potencial. A autora destaca a importância de uma "(...) escuta qualificada, comprometida com a valorização da experiência estudantil e com a construção de práticas educativas pautadas pela equidade" (Weschenfelder, 2021, p. 128).

RESPONSABILIDADES AMPLIADAS E O LIMITE DO ACOLHIMENTO DOCENTE

A análise das narrativas dos professores iniciantes do EBTT evidencia uma multiplicidade de desafios enfrentados no exercício da docência, especialmente no que se refere à interação com os estudantes. Embora as dificuldades relatadas sejam expressivas e recorrentes, chama atenção o fato de que a maioria dos docentes não as associa diretamente à ausência de formação pedagógica ou à inexperience profissional.

Apesar das condições adversas, esses professores demonstram uma capacidade de reflexão crítica sobre sua própria prática e sobre as finalidades da educação profissional e tecnológica no Brasil. Essa postura revela um compromisso com o processo formativo que transcende os obstáculos cotidianos, indicando que, mesmo diante da sobrecarga, da carência de apoio institucional e das exigências produtivistas, há um esforço ativo de compreender o papel social da docência e de responder de forma ética e responsável aos desafios da realidade escolar.

Entre todos os depoimentos analisados, apenas dois professores mencionaram explicitamente a falta de formação pedagógica ou de experiência como fatores que contribuiriam para as dificuldades no trato com os alunos. Esse dado sugere que, para a maior parte dos docentes iniciantes, as dificuldades enfrentadas não são vistas como falhas individuais, mas como expressão de um contexto mais amplo, marcado por exigências contraditórias, por múltiplas funções e pela ausência de políticas formativas contínuas.

Os maiores desafios na minha prática docente como professor nesta instituição são três: a) ausência de formação pedagógica-didática para docentes inclusive da área técnica, que por definição não tem formação de licenciatura; b) precarização das condições dos alunos; c) infraestrutura insuficiente nos campi (Neves, 2021, p. 53).

A constatação de que a maioria dos professores iniciantes do EBTB não atribui suas dificuldades pedagógicas à falta de formação docente ou à inexperiência profissional levanta questionamentos relevantes sobre os processos de ingresso na carreira. A ausência de valorização da formação pedagógica nos critérios avaliativos dos concursos públicos evidencia um modelo de seleção centrado exclusivamente no domínio técnico-científico das áreas específicas, em detrimento da preparação didático-pedagógica dos futuros docentes. Esse diagnóstico revela uma lacuna estrutural que compromete a efetividade da formação inicial para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Esse cenário se agrava pelo fato de que, mesmo após o ingresso, os docentes iniciantes não são obrigados a participar de Programas de Desenvolvimento Profissional do Docente (DPD), ainda que essas iniciativas estejam previstas institucionalmente em muitos *campi* da Rede Federal. A inexistência de políticas institucionais que articulem de forma sistemática a formação continuada ao início da carreira resulta na manutenção de práticas autodidatas, desarticuladas e pouco fundamentadas em princípios pedagógicos que deveriam orientar a atuação docente no contexto da EPT.

A relevância dos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente tem sido amplamente discutida na literatura nacional e internacional. Estudos demonstram que, independentemente da formação inicial e do contexto escolar, o apoio sistemático à docência nos primeiros anos constitui um elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade. Conforme Vaillant; Marcelo García (2012), o desenvolvimento profissional é essencial para sustentar a aprendizagem docente ao longo do tempo. Day (2001) reforça que a formação continuada possibilita a articulação entre prática e reflexão crítica, contribuindo para o engajamento e a permanência dos professores na carreira. No mesmo sentido, Romanowski e Martins (2015) destacam que programas bem estruturados e contextualizados fortalecem a autonomia pedagógica e a qualidade do ensino. No âmbito do EBTT, a ausência de políticas institucionais obrigatórias e sistematizadas de formação para os ingressantes reforça a lógica meritocrática que orienta tanto o ingresso quanto a permanência na carreira. Essa lógica desconsidera as especificidades do trabalho pedagógico em um campo marcado por múltiplas exigências. A docência, nesse contexto, tende a ser compreendida como uma função técnica e operacional, esvaziada de sua dimensão formativa, crítica e socialmente comprometida.

Os estudos sobre formação docente têm evidenciado que já não é mais possível sustentar a ideia de que a formação inicial, aliada à experiência prática, seja suficiente para enfrentar os desafios do exercício da docência, especialmente diante das transformações constantes que atravessam a sociedade contemporânea. Conforme argumentam Vaillant e Marcelo García (2012), o desenvolvimento profissional deixou de ser uma escolha voluntária ou ocasional, tornando-se uma exigência permanente para qualquer profissional da educação, inclusive para aqueles que estão em início de carreira. Essa perspectiva reforça a necessidade de implementação de Programas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) voltados aos professores iniciantes da carreira EBTT. Considerando que as práticas

docentes exercidas nesse segmento envolvem múltiplas atribuições e se desenvolvem em diferentes níveis e modalidades de ensino, torna-se imprescindível reconhecer a complexidade do processo de tornar-se professor nesse contexto. As realidades culturais, sociais e econômicas em que estão inseridos os Institutos Federais exigem uma formação contínua, contextualizada e crítica, capaz de sustentar práticas pedagógicas qualificadas e socialmente referenciadas.

Vaillant e Marcelo García (2012) também destacam que o início da vida profissional deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, que envolvem não apenas a prática pedagógica em si, mas também os aspectos culturais e simbólicos da profissão, seu reconhecimento social, seu estatuto econômico e as particularidades sociopolíticas que afetam esse estágio da trajetória docente. A ausência de ações formativas institucionalizadas para esse público contribui para a precarização do trabalho docente e reforça a lógica da individualização da responsabilidade profissional, característica da racionalidade produtivista que atravessa as políticas educacionais contemporâneas (Pizolati, 2021, 2025). O período de iniciação profissional representa uma etapa fundamental para os docentes recém-ingressos na carreira EBTT. Esse momento deveria ser compreendido como o tempo necessário para que ocorra o acolhimento institucional e a adaptação às especificidades do espaço em que se desenvolverão as práticas docentes. Trata-se de uma fase marcada por transições, incertezas e aprendizagens intensas, que exige políticas específicas de apoio à profissionalização.

Vaillant e Marcelo García (2012) defendem que o período de inserção na carreira não deve ser reduzido a uma simples continuidade entre a formação inicial e a formação continuada, mas reconhecido como um momento distinto, com características próprias, que pode influenciar de forma decisiva o desenvolvimento profissional dos docentes. Os autores destacam que esse estágio exige atenção específica das instituições, pois é nele que se consolidam os primeiros sentidos do ser professor, com impactos duradouros sobre a

prática pedagógica, o engajamento institucional e a permanência na carreira. Para que esse processo resulte em crescimento profissional, é fundamental que as instituições reconheçam a singularidade da inserção docente e ofereçam condições materiais, formativas e simbólicas que favoreçam a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida. Isso implica não apenas o oferecimento de programas formais de formação, mas também a construção de uma cultura institucional de acompanhamento, escuta e partilha entre pares, capaz de sustentar o professor iniciante em sua trajetória inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos analisados nesta pesquisa evidenciam a presença dessas influências, principalmente quando os docentes se referem à importância de ensinar com sentido, buscando aplicar conteúdos de forma prática e significativa, recuperando modelos vivenciados em sua própria trajetória como estudantes. Observa-se, assim, que as experiências escolares passadas permeiam a constituição de suas práticas docentes atuais.

Outro aspecto relevante para o entendimento da docência no EBTT diz respeito às finalidades educativas que orientam a prática profissional. Ensinar envolve mais do que transmitir conteúdos; trata-se de empregar meios pedagógicos intencionais para alcançar objetivos formativos específicos, o que exige reflexão contínua sobre o sentido social, político e cultural da atividade docente. A ausência de uma discussão mais explícita, nos relatos, sobre as funções sociais da instituição e sobre as práticas inclusivas do IFMA não significa desinteresse ou omissão por parte dos professores iniciantes. Pelo contrário, esses temas atravessam suas falas de maneira implícita, sobretudo quando relatam as dificuldades enfrentadas com os estudantes, a falta de apoio institucional e os limites estruturais para

a realização de práticas pedagógicas mais inclusivas. Diante disso, torna-se necessário retomar os marcos históricos que configuram a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Como aponta Kuenzer (2009), a origem da EPT esteve fortemente marcada por uma lógica assistencialista voltada às classes populares, concebida para formar trabalhadores subordinados às necessidades do capital. Apesar das transformações recentes no setor, um dos grandes desafios permanece: superar o modelo dualista de educação que define tipos distintos de escola conforme a origem de classe dos estudantes e o papel social que se espera que desempenhem.

Ao analisar esse contexto, Kuenzer (2002) reforça que o enfrentamento das desigualdades estruturais na EPT exige políticas educacionais comprometidas com a superação da lógica seletiva e excludente que ainda persiste. No caso dos professores iniciantes do EBTT, esse desafio se materializa na sobreposição de funções, na ausência de formação continuada sistemática, nas lacunas de apoio institucional e na exigência de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em contextos marcados por desigualdades profundas. Portanto, repensar a formação docente nesse segmento implica não apenas oferecer programas estruturados de desenvolvimento profissional, mas também transformar as condições objetivas de trabalho e as concepções que sustentam o papel social da escola pública na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2008.

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

HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Coord.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

LOCKMANN, K. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NEVES, R. M. de S. **Práticas docentes dos professores iniciantes do ensino básico, técnico e tecnológico**: uma constituição múltipla. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

PIZOLATI, A. R. C. The institution of neoliberal rationality in Brazilian educational policies based on the “keep learning” and “learn to learn” principles. **Education Policy Analysis Archives**, 29(150), p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PIZOLATI, A. R. C. Curricular Policies and Teaching-Learning Relations: Tensions between Neotechnical Training and the Fading of Critical Reflection. **Revista da FAEEBA**, 34(77), p. 35-50, 2025. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p35-50>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes: *Challenges for teacher beginners*. **Páginas de Educación**, 6(1), p. 83-96, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.534>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WESCHENFELDER, V. I.; BAHIA, S. B. M. H. Educação das relações étnico-raciais na constituição da docência contemporânea: uma análise a partir de narrativas de professoras negras. *In*: FABRIS, E. T. H.; DAL ÍGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

10

*Silvane Gema Mocellin Petrini
Fernanda Wanderer*

**EFEITOS DO DISCURSO
DO EMPREENDEDORISMO
NAS DOCÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

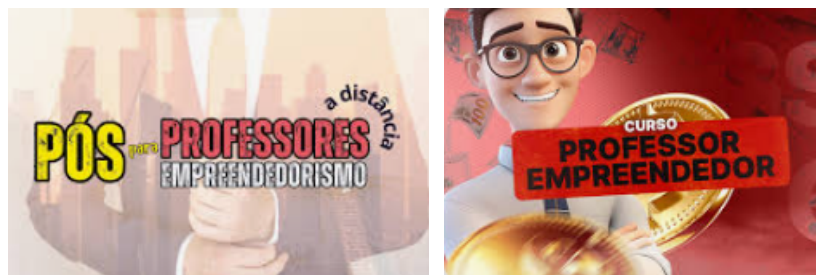
D01: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.10

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o propósito de discutir as docências produzidas pelo discurso do empreendedorismo que emergem em uma Revista pedagógica endereçada aos professores da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul. As reflexões deste texto são fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada pela primeira autora com a orientação da segunda, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹. Importa destacar que, assim como os demais capítulos desta obra, não temos o objetivo de apresentar verdades, conclusões ou soluções sobre as docências contemporâneas, apenas algumas (in)significações que têm a (pre)tensão de dialogar com os leitores.

Para iniciar nosso debate sobre as relações entre docências e o empreendedorismo, apresentamos algumas imagens que circulam em diferentes cenários endereçados aos educadores:

Figura 1 – Imagens sobre empreendedorismo



1 Trata-se do estudo: PETRINI, S. G. M. **Nas tramas do empreendedorismo**: a emergência de novos sujeitos na/da educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.



Fonte: Elaborado pelas autoras (Portal da Educação, 2023; Professor empreendedor, 2025; Conecta professores, 2025; Sebrae, 2022).

As imagens que compõem o quadro acima apresentam a proliferação do empreendedorismo sob diversas formas – cursos, reportagens, textos normativos, feiras – de modo que é possível observar que esta temática tem ocupado espaço nas diversas agendas – econômicas, sociais, culturais e, mais recentemente, educacionais. Inicialmente vinculado ao âmbito da Administração e Economia (Razzolini Filho, 2011), o discurso do empreendedorismo tem emergido com mais intensidade nos últimos anos, na área da Educação, disseminando enunciações que expressam a relevância do desenvolvimento de indivíduos empreendedores, comprometidos com sua formação e seu aperfeiçoamento constante (Fraiman, 2016).

Em efeito, observamos que as práticas empreendedoras ganham espaço nas instâncias educacionais, sustentadas até mesmo por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Documento de caráter normativo - a BNCC se apresenta como referência para a construção dos currículos da Educação Básica - sendo endereçada para as redes de ensino públicas e privadas. Ao longo do texto, as citações vinculadas ao empreendedorismo são enfáticas: “a escola que acolhe as juventudes deve: [...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo” (Brasil, 2018). A referida normativa demanda para as instituições escolares a tarefa de produzir sujeitos empreendedores, os quais são narrados como líderes, responsáveis, capazes de assumir riscos, inovadores, protagonistas e que tenham um projeto de vida.

Ao realizarmos a revisão de literatura sobre pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos envolvendo os marcadores – empreendedorismo e educação – identificamos que grande parte dos estudos abarca as potencialidades de práticas empreendedoras no currículo escolar, como mostram Prytoluk (2019), Moraes (2019) e Mengue (2019). Percebemos que existem poucas investigações relacionadas à temática do empreendedorismo sustentadas pelas teorizações foucaultianas, como nosso estudo. Ademais, não identificamos trabalhos cujas problematizações se ocupam da constituição dos modos de ser docente potencializadas pelas práticas empreendedoras nas escolas. Em vista disso, entendemos que este capítulo pode ser potente no sentido de realizar outros alinhavos em relação ao tema Empreendedorismo e Educação, tanto nos aspectos teóricos, quanto nas reflexões sobre as docências na contemporaneidade.

BASES TEÓRICAS

A fim de problematizarmos o empreendedorismo na educação, tecemos discussões que se amparam em autores que, seguindo a produção teórica de Michel Foucault, estabelecem fortes vínculos entre empreendedorismo, racionalidade neoliberal e a Teoria do Capital Humano. Consoante Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal não se configura apenas como um modelo econômico haja vista que está presente em distintos modos de ser, de estar e de viver. Essa racionalidade pode ser entendida como uma razão de mundo que não fica atrelada à economia ou restrita a um lugar específico, pois ela invade, respinga e mancha outros espaços, como a escola. Criatividade, competição, inovação, formação continuada e empreendedorismo são expressões recorrentes no discurso pedagógico contemporâneo que delegam à instituição escolar a responsabilidade de constituir sujeitos para atuarem na lógica mercantil.

O neoliberalismo, para Dardot e Laval (2016), pode ser significado como uma racionalidade, um modo de pensar que conduz e organiza não apenas as práticas dos governantes, mas também dos governados. Como aprendemos com Foucault (2008, p. 311), as táticas do processo de governo investem nos indivíduos, capacitando e aprimorando suas competências para que sejam seu próprio capital humano “sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”. Nessa direção, Silva (2018) destaca que a racionalidade neoliberal não atua somente sobre a condução dos indivíduos, mas faz com que todos se tornem responsáveis por suas escolhas, gerando, assim, um sujeito empresário de si.

Neste ponto, observamos as fortes relações entre a racionalidade neoliberal e as teorizações referentes ao Capital Humano. Como discutido por Costa (2009), a teoria do Capital Humano está fundamentada nos estudos do economista Theodore Schultz, quando vinculava o capital humano à criança, pressupondo que esta poderia ser um elemento fundamental para uma teoria econômica da população. O autor destaca que a racionalidade neoliberal inter-vém na constituição dos sujeitos contemporâneos, disseminando a figura do executivo por todo tecido social e instituindo que a lógica do capital deve ser incorporada à própria existência do indivíduo. Ao problematizar a lógica do capital, Costa (2009, p. 177) salienta que o indivíduo não estará apenas induzido a pertencer a ela, como será convocado “a tomar a si mesmo como um capital”, uma vez que “é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (aos outros) como uma microempresa”.

Ao longo de sua argumentação, Costa (2009) refere que ao reconhecer-se como uma microempresa que precisa fazer constantes investimentos em si, os indivíduos se assujeitam às lógicas do âmbito empresarial que adentram, entre outras, a esfera educacional. Essa forma de vida empresarial tem se ramificado nas escolas produzindo efeitos sobre o currículo, sobre as práticas escolares e sobre

os modos de ser professores e alunos que passam a conviver com os jogos de mercado na cultura escolar.

No que concerne a jogos de mercado e a educação, consideramos pertinente destacar o estudo de Lopes (2009). A autora faz alusão à inclusão e permanência dos sujeitos (escolares) que são conduzidos para que não apenas entrem no jogo, mas permaneçam nele e, sobretudo, desejem permanecer. Essa engrenagem só será possível por meio de duas grandes regras. A primeira é que nos mantenhamos em atividade constante, não sendo permitido a ninguém ficar de fora. Para que isso seja possível, o Estado alia-se ao mercado com o intuito de “educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento” (Lopes, 2009, p. 155). A segunda regra diz respeito à garantia de que todos sejam incluídos nesse jogo econômico por meio de três condições principais: “primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo” (Lopes, 2009, p. 155). A escola, por sua vez, contribui para que todos entrem, permaneçam e desejem jogar.

Sustentando-se nos estudos de Richard Sennett, os pesquisadores Veiga-Neto e Saraiva (2009) abarcam a ideia de que nesse jogo econômico, as empresas precisam de indivíduos que sejam capazes de estar em constante processo de aprendizagem - aprender a aprender - destacando que a escola passa a exercer um papel fundamental. “Entendemos que aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault, é chamado de capital humano pelo neoliberalismo” (Veiga-Neto e Saraiva, 2009, p. 199).

Autoras como Lockmann e Machado (2018) discutem sobre os modos pelos quais a educação se torna agente de políticas que atuam sobre o governo de indivíduos e de uma população, colaborando para a constituição de modos de viver e de conduzir os sujeitos, seja numa perspectiva individual ou coletiva. Destacam que a

educação pode ser “responsável por acolher os indivíduos, trazê-los para o domínio de alguém ou de alguma coisa e conduzi-los [...] a escola pública tem sido uma das maiores responsáveis por essa condução” (Lockmann e Machado, 2018, p. 130).

O empreendedorismo, para as autoras, pode ser entendido como um fator determinante para garantir o jogo econômico do estado neoliberal, não apenas auxiliando para que este modo de viver continue, mas para que ele se sustente, produzindo sujeitos ativos e produtivos. Desta forma, o empreendedorismo contribui para individualização do sujeito que passa a ser responsabilizado não apenas pela expansão do desenvolvimento econômico, como também por suas escolhas, garantindo sua permanência no jogo neoliberal. Para que isso ocorra, é necessário que o indivíduo esteja vinculado à produtividade, à lógica do mercado e à produção. Cada vez mais, a escola parece estar (com)portando-se de modo empresarial, alinhada às lógicas de mercado, garantindo que todos façam parte do jogo neoliberal por meio de algumas práticas, como aquelas que enfatizam o empreendedorismo.

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Em termos metodológicos, a investigação que resultou na produção desse capítulo pode ser caracterizada como pós-crítica, amparada por estudiosos alinhados ao pensamento de Michel Foucault, como Paraíso (2012), Veiga-Neto (2003) e Fischer (2001). Paraíso (2012) afirma que pesquisas pós-críticas não possuem métodos pré-estabelecidos que orientem uma forma específica de gerar e analisar o material empírico. “Sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (Paraíso, 2012, p. 23). Nosso estudo, seguindo a autora, foi

movido por inquietações que tínhamos a respeito do trabalho com empreendedorismo nas escolas, principalmente sobre os modos de ser professor engendrados por uma revista que circula nas escolas privadas do RS, a Educação em Revista (ER).

O material de pesquisa examinado consiste em exemplares da ER, um periódico produzido pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul - SINEPE/RS. Esse Sindicato é uma instituição sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e de capital particular que congrega e representa, na base territorial do RS, a categoria econômica integrada pelas escolas de ensino fundamental, médio e superior, centros universitários, universidades, escolas de ensino técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outrossim, é importante destacar que muitos educadores que trabalham na rede privada de ensino também lecionam, de forma concomitante, na rede pública. Desta forma, pode-se dizer que a Revista aqui examinada tem uma grande abrangência entre os docentes do Estado, justificando-se seu exame.

Para delimitar o material empírico, muitos foram os movimentos realizados na tentativa de selecionar os exemplares e as reportagens a serem escrutinadas. Inicialmente, percorremos todos os sumários das revistas disponíveis no site do Sindicato para visualizar que matérias eram veiculadas com maior recorrência e o que mais se destacava sobre o empreendedorismo. Ao observar as capas, encontramos os termos “empreender” e “empreendedores” na capa da revista de número 96, publicada no ano de 2013, sob o título “Aprender para empreender: como nascem os empreendedores nas IES”. Desse modo, passamos a considerar as revistas a partir da edição de número 96.

O conjunto das reportagens foi examinado seguindo a análise do discurso, na perspectiva de Michel Foucault. Como indicado pelo filósofo, basicamente nas obras Arqueologia do Saber (2002) e a Ordem do Discurso (2001), as discussões que envolvem o discurso

remetem à uma reflexão sobre o papel da linguagem. Afastando-se de compreensões nas quais a linguagem apenas traduz o discurso ou nosso pensamento, para Foucault (2002) ela pode ser tomada como constituidora dos sujeitos e dos objetos sobre os quais narra. Em uma das passagens mais conhecidas a respeito do discurso, Foucault (2002, p. 56) expressa: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala”.

O discurso, constituído por um conjunto de enunciados, não se resume a elementos significantes que remeteriam ao seu significado (Veiga-Neto, 2007). Para o autor, o discurso “não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual, mas é todo o conjunto de enunciados que [...] moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Veiga-Neto, 2007, p. 93). Nessa esteira, Fischer (2001, p. 198) destaca que, para Foucault, nos discursos não há nada escondido para que seja encontrado, vislumbrado ou descoberto. O que estão presentes são enunciados e enunciações que o colocam em funcionamento.

Considerando esses entendimentos, ao selecionar, organizar e constituir as relações entre as enunciações presentes na ER sobre o empreendedorismo, estivemos atentas às especificidades de um pesquisador que se utiliza da metodologia pós-crítica em seu trabalho. Após a seleção inicial do material a ser examinado, passamos a “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (Fischer, 2001, p. 221). Nesse processo, à medida em que nos dedicávamos a examinar as enunciações sobre o empreendedorismo nas reportagens da ER evidenciávamos um modo específico de ser professor. O resultado dessa operação será apresentado na próxima seção.

PROFESSOR *DESIGNER* E O ESMAECIMENTO DA DOCÊNCIA

Ao examinarmos as reportagens reunidas, um dos primeiros resultados diz respeito à relevância do empreendedorismo nas práticas pedagógicas das escolas privadas do RS. Nesse sentido, a ER parece não duvidar ou questionar sobre a necessidade dessa temática ser abordada nos currículos das instituições, como expressam os fragmentos que seguem:

Alunos do XXX aprendem a empreender

Alunos das turmas do 5º Ano do Colégio XXX, de Porto Alegre, participam desde o início do ano, do projeto Aprendendo a Empreender. Por meio da iniciativa, as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto (ER, ano XVII, n. 100, 2013, p. 35).

Empreendedorismo pode começar na sala de aula

E as instituições de ensino estão começando a perceber a relevância do empreendedorismo em seus currículos. Na Escola XXX, de Porto Alegre, a iniciativa Química Social - projeto da disciplina de Química desde 2014 na segunda série do Ensino Médio - prevê a visita dos alunos a uma fábrica de chocolate em Gramado para aprender o processo produtivo e, depois, a criação da própria microempresa, com tarefas que vão da produção à venda dos produtos, passando pela publicidade e contabilidade (Gamba, ER, ano XXII, n. 120, 2017, p. 23-24).

O conjunto de excertos apresenta práticas que instituem o empreendedorismo nas escolas a partir de uma série de ações, como: palestras, visitas a empresas, novos cursos e projetos nos quais os estudantes possam desenvolver um plano de negócios para criar, produzir, divulgar e vender o próprio produto. Compreendemos

que tais práticas não apenas discutem sobre o empreendedorismo, mas “ensinam” modos de ser empreendedor e, ao mesmo tempo, implicam um (re)posicionamento dos docentes. Ou seja, quando a ER narra as ações empreendedoras das escolas, acaba por mobilizar modos de ser professor que passam a ser descritos e valorizados. As enunciações abaixo, retiradas das reportagens que mencionam o empreendedorismo nas escolas, nos ajudam a encontrar algumas respostas:

Professor, o gestor da sala de aula.

[...] o professor designer de currículo entende que os estudantes aprendem em diferentes ritmos e estilos e desenvolve estratégias didáticas personalizadas para mobilizar as aprendizagens significativas. [...] o professor deve ser um “designer de currículos”, ou seja, um docente que vê a aprendizagem independente como essencial. Capacidade de aprender, disposição para conhecer seus alunos e inovar são outras características do professor-gestor (Andrade, ER, ano XX, n. 118, 2016, p. 14).

O professor pode ser um mentor do aluno?

Antes de falarmos do professor mentor, precisamos clarificar exatamente o que é um mentor: é aquele que dá suporte ao encorajamento para que outra pessoa gerencie seu próprio aprendizado, maximize seu potencial, desenvolva seus Skills e aprimore sua performance [...] um verdadeiro mentor ajuda a pessoa a ser melhor e a encontrar um sentido para sua vida. [...] é necessário que este professor disposto a se transformar em um mentor busque desenvolver novas habilidades e competências em si mesmo e que esse caminho passe pelo autoconhecimento e por entender as técnicas e ferramentas do coaching, que lhe darão base para desenvolver um trabalho de excelência (Andrade, ER, ano XXII, n. 129, 2018, p. 10).

Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica.

Neste projeto, o professor não é mais um mero transmissor de conhecimento, mas um designer de currículo. “O

projeto prevê transformações no currículo, adaptando-o às necessidades das crianças do século XXI, com ênfase em tecnologias ativas do ensino, tecnologias de comunicação e informação, com apoio em dados de pesquisa e referencial teórico contemporâneo" (Pastore, ER, ano XIX, n. 112, 2015, p. 10).

Os fragmentos acima nos mobilizam a pensar sobre a expressiva profusão de "modos de ser professor" vinculados às práticas empreendedoras, os quais devem desenvolverem estratégias didáticas personalizadas, terem disposição para conhecer seus alunos, encorajarem os discentes a gerenciar seus próprios aprendizados e aprimorarem suas performances, além de se autoconhecerem. Nesse cenário, o docente emerge utilizando novas metodologias para atuar na constituição de estudantes que, cada vez mais, devem ser protagonistas, empreendedores e responsáveis por seus projetos de vida e escolhas. Ou seja, percebemos a constituição de um professor *designer* nas tramas das práticas empreendedoras.

Para discutir sobre a emergência de um professor *designer*, nos ancoramos nos estudos de Lipovetsky e Serroy (2015) e Horn e Fabris (2018). Na obra *A estetização do mundo* - viver na era do capitalismo artista, Lipovetsky e Serroy (2015) apresentam o *design* como um grande vetor da estetização da vida cotidiana. Argumentam que o capitalismo artista não é tão recente, já que em meados do século XIX foram observadas suas primeiras manifestações. Contudo, destacam que é na emergência da hipomodernidade que o capitalismo desenvolve sua

dimensão artista a ponto de fazer dela um elemento fundamental do desenvolvimento das empresas, um setor criado de valor econômico [...] a atividade estética do capitalismo era reduzida ou periférica: ela se tornou estrutural e exponencial [...] o complexo econômico estético é menos centrado na produção em massa de produtos padronizados do que nas estratégias inovadoras (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 40-41).

Ao longo de sua explanação, destacam que a atividade estética tem se caracterizado como um modo de produção, sobretudo pautada pelo universo do mercado. Enfatizam que as lógicas produtivas mudaram à medida em que não é mais possível separar a produção industrial da cultura, pois “estamos no momento em que os sistemas de produção, de distribuição e de consumo são impregnados, penetrados, remodelados por operações fundamentalmente estética” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 34). Assim, o capitalismo artista centra-se numa valoração do capital imaterial, também qualificado em “capital inteligência”, “capital humano”, “capital simbólico” que acaba por se configurar como um sistema econômico.

Embora a maior parte das discussões são instadas sobre a arte, os pensadores franceses sinalizam que o capitalismo artista extrapola o universo da arte tornando-se parte da vida cotidiana. Ao problematizarem esse tipo particular de capitalismo, apresentam o deslocamento do *design* da indústria para todas as esferas da vida, à medida em que discorrem:

As estratégias mercantis do capitalismo criativo transes-tético não poupam nenhuma esfera. Os objetos usuais são penetrados por estilo e look, muitos deles se tornam acessórios de moda. Os designers, os artistas plásticos, os criadores de moda são convidados a redesenhar a aparência dos produtos industriais básico e dos templos de consumo. As marcas de moda para o grande público copiam os códigos de luxo. As grandes lojas, os hotéis, bares e restaurantes investem num trabalho de imagem, de decoração, de personalização de seus espaços [...]. As arquiteturas de imagens fazem sucesso, valendo por si mesmas, por sua atratividade, sua dimensão espetacular e funcionam como vetor promocional nos mercados concorrenciais do turismo cultural (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 43).

Tendo em vista que “as estratégias mercantis do capitalismo criativo não poupam nenhuma esfera”, pensamos que é possível deslocar tais estratégias para o espaço escolar. Suspeitamos que,

de certo modo, a produção do professor *designer* tem relação com os mecanismos descritos acima, pois a docência contemporânea também é convocada a criar seus estilos, redesenhar a aparência de seus produtos, daquilo que coloca em circulação no mercado educacional. Talvez, fazendo uma analogia ao excerto supracitado, pode-se pensar que o professor *designer* se caracteriza como um sujeito que tem suas práticas pedagógicas penetradas por marcas neoliberais que os tornam acessórios em sala de aula, sendo convidados a redesenhar a aparências dos produtos que põem em circulação, sejam eles metodologias, práticas escolares e até mesmo formas de viver a docência. O estudo de Fabris e Horn (2018) nos ajuda a discutir os sentidos atribuídos ao *design*. Para elas, esse termo pode ser entendido

[...] como forma de oferecer situações às crianças visando à facilitação da aprendizagem; *design* como modo de dar visibilidade às aprendizagens infantis na escola; *design* como propósito de atuação; enfim, *design* como modo de praticar a vida docente na escola contemporânea. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a escola empresa; o cliente precisa ser satisfeito desde a tenra idade, e a docência *design* terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo que cada indivíduo pode produzir (Fabris; Horn, 2018, p. 38).

O professor *designer* investe num trabalho de imagem, de autoformação, adotando novos looks e estilos. Nesse sentido, apresentamos alguns fragmentos que destacam marcas da emergência de um professor *designer* na ER quando aborda o empreendedorismo:

Em busca da sintonia perfeita

Professores e orientadores precisam sempre se atualizar, buscar conhecer as profissões, as carreiras, as tendências do mercado. Saber relacionar seus conteúdos com temas atuais, dar uma aula interativa, dinâmica e entender e estimular essas crianças e adolescentes são atitudes primordiais do educador para torná-las apaixonadas pela busca

do conhecimento e do crescimento pessoal e profissional. (Gamba, ER, ano XVII, n. 98, 2013, p. 25).

A escola e os novos cenários

Precisamos ter uma mentalidade Hacker, ou seja, alguém que conhece muito bem determinado assunto e tenta reutilizá-lo com outras intenções. Uma expressão que se usa muito é "eu preciso hackear a minha escola", hackear a minha sala de aula", "hackear a minha vida" [...] sei que a área de ensino tem uma série de empecilhos, mas é fundamental quebrarmos as rédeas, e já tem um monte de gente quebrando as rédeas na educação (Fedrizzi, ER, ano XXI, n. 123, 2017, p. 24).

As enunciações acima descrevem um professor que está em constante (re)formação mediante a busca por atualização e necessidade de estar subjacente às tendências do mercado. Pode-se pensar que essas questões são centrais na constituição do professor *designer*, a partir de dois movimentos: um interior e outro exterior. O interior relaciona-se ao fato de que o educador *designer* é aquele que atua sobre si mesmo, adaptando-se a cada nova demanda em que a escola contemporânea é convocada a inserir em seu currículo, como, por exemplo, o ensino do empreendedorismo. O outro movimento - exterior - vincula-se aos efeitos da inserção cada vez maior de tendências mercantis no espaço escolar, subjugando os docentes a deslocarem suas práticas de acordo com os papéis que lhes são atribuídos - mediador, gestor, facilitador, estimulador, tutor. Nessa (com)posição estabelecida pela necessidade de colocar novas práticas em circulação também atuam como *designer* de currículo, à medida em que precisam criar outros modos de conduzir o trabalho pedagógico, tendo o estudante como centro.

Identificamos que a ER produz um professor *designer* que deve se (re)fazer como docente, ao mesmo tempo em que precisa se ocupar em realizar uma adaptação do currículo escolar. Nesse sentido, é possível perceber dois mecanismos para que essa adaptação

curricular seja acionada. Um deles está relacionado às legislações e normativas educacionais que justificam e, de certo modo, legitimam a necessidade de se promover uma educação empreendedora a fim de forjar sujeitos protagonistas, autônomos, responsáveis por si e por suas escolhas. Outro mecanismo refere-se a uma espécie de agenciamento ou apelo da ER para que as escolas e os docentes sejam capturados pela prática do empreendedorismo.

Do exposto até aqui, consideramos que é possível assumir que a ER, ao produzir um professor *design* nas práticas ligadas ao empreendedorismo, mobiliza a emergência de um novo *ethos* docente. Ao discutirem sobre a terminologia *ethos*, Dal'Igna e Fabris (2015) recorrem à etimologia do termo, argumentando que

Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos - *ethos* hábito - e de valores, ideias ou crenças, características de uma determinada cultura - *ethos-costume*. É importante referir que os gregos designavam o hábito usando, ainda a expressão *hexis*, que denota um padrão de comportamento regular apresentado por aquele que tem certo domínio de si. As palavras *hábito* e *costume* também estão relacionadas com o termo *práxis*, que descreve uma ação habitual, um costume, o ato de agir (Dal'Igna; Fabris, 2015, p. 81) (grifos do autor).

A partir dessas significações, as autoras sinalizam que Foucault descrevia a Modernidade como uma atitude ou como um *ethos*. “Essa atitude ou *ethos* caracteriza-se como uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir” (Dal'Igna; Fabris, 2015, p. 81). Seguindo as autoras, compreendemos por *ethos* uma maneira específica de agir, sentir, conduzir e viver a docência que passa a ser mobilizada por discursos pedagógicos disseminados nas culturas escolares, como aqueles relacionados ao empreendedorismo. Esses discursos incitam os docentes a organizarem suas práticas e a transformarem suas próprias formas de ser docente. Isso nos faz identificar, nas reportagens da ER vinculadas

ao empreendedorismo, a emergência de um *ethos* docente constituído por um professor *designer*, ou seja, um educador que atualiza a docência sob a égide da racionalidade neoliberal, investindo numa mudança tanto de si quanto de suas ações pedagógicas.

Percebemos que um dos efeitos das mudanças provocadas pela emergência de um professor *designer* relaciona-se com o esmaecimento da docência. Apresentamos, a seguir, alguns fragmentos que nos ajudam a mostrar essa ideia:

Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas?

Trabalhamos as metodologias ativas em interface ao currículo, desenvolvendo o projeto de 'Personalização e ensino híbrido: experiências com aprendizagem ativa no Colégio XXX'. Por meio das metodologias como gamificação, sala de aula invertida, personalização e ensino híbrido, os estudantes estão protagonizando suas aprendizagens e estabelecendo uma parceria mais profícua com seus professores (Toigo, ER, ano XXII, n. 128. Jun./Jul. 2018, p. 33).

Ensino para desenvolver a autonomia

O projeto GENTE começou a ser realizado em 2013, na Escola Municipal XXX, da Rocinha. "São três as premissas fundamentais: o aluno no centro do processo do ensino, como seu protagonista; um professor que deixa de ser o detentor único do conhecimento, para atuar muito mais como facilitador e motivador; e foco na personalização da aprendizagem por meio do uso de novas tecnologias como as principais ferramentas". Explica o subsecretário de Novas Tecnologias Educacionais do Rio de Janeiro XXX (Basei, ER, ano XVIII, n. 102. Nov./Dez. 2014, p. 16).

No Canadá, Soft Skills são protagonistas

Apontadas como as principais valências de um profissional nos próximos anos, a soft skills são assunto sério em escolas do Canadá, inclusive na rede pública. A metodologia é orientada para que o aluno se desenvolva por

meio de projetos que despertem a curiosidade e reforcem a responsabilidade pelo próprio aprendizado (Pereira, ER, ano XXII, n. 136, Jan./Fev./Mar. 2020, p. 23).

As enunciações acima mostram um processo que atribui o protagonismo dos alunos frente a seu processo de aquisição de conhecimentos, ao mesmo tempo em que posicionam o professor como facilitador, estimulador ou motivador das aprendizagens discentes. Entre as muitas reflexões possíveis de serem estabelecidas a partir dessas enunciações, focaremos na ênfase ao deslocamento do professor que ensina para o educador que facilita a aprendizagem do aluno, acarretando em um processo de esmaecimento da docência. Um dos autores que nos auxilia nessa argumentação é Biesta (2018, 2013). Consoante o referido autor, nos últimos anos, a área da Educação tem sido marcada por discursos enfatizando muito mais a aprendizagem do que o ensino, como percebemos nas reportagens da ER apresentadas anteriormente.

Biesta (2018) reitera que o uso da linguagem da aprendizagem se faz presente nas discursividades das esferas da pesquisa, da política e de práticas curriculares que posicionam os estudantes como aprendentes, os educadores como facilitadores ou motivadores e as escolas como ambientes de aprendizagem. Para ele, uma das grandes questões a serem discutidas refere-se ao fato de que a linguagem da aprendizagem é limitada como uma linguagem educacional, uma vez que se apresenta vazia de conteúdo e propósito. Ou seja, como é possível identificar nas reportagens acima, ao enfatizarem a aprendizagem são omitidos elementos como conteúdos, propósitos das práticas e um posicionamento mais diretivo por parte dos educadores.

Esse deslocamento das funções do docente é problematizado por Biesta (2018) à medida em que tece uma discussão relevante sobre o ensino e a aprendizagem. Ao passar de um sujeito-ensinante a um sujeito-aprendente é possível visualizar a proliferação de uma

discursividade que opera na subjetivação dos profissionais de educação configurando outros modos de ser professor. Nesse aspecto, o pesquisador arrazoa

[...] nos últimos anos o papel e a posição do ensino e do professor foram desafiados a partir de dois pontos de vistas diferentes, mas complementares. Um desenvolvimento diz respeito ao impacto do fortalecimento da linguagem e de "lógica" da aprendizagem na educação; outro tem deslocado a atenção do ensino do professor para os estudantes e sua aprendizagem [...]. O surgimento da linguagem e da lógica da aprendizagem transformou o professor de um "sábio no palco" para um "guia ao lado" – um facilitador de aprendizagem, como na expressão – ou ainda, de acordo com outros, para alguém que "fica por detrás das cortinas" (Biesta, 2018, p. 22).

É possível observar que há uma espécie de polarização do professor à medida em que ele "vai sendo empurrado para as extremidades" em relação ao ensino. Seguindo a metáfora proposta por Biesta (2018), o educador já não é o detentor do conhecimento, o ator principal da sala de aula, o dono do espetáculo. Passa a assumir um papel secundário, fica nos bastidores, deixa o palco, sai de cena para que os holofotes se voltem para os estudantes, pois são eles – os discentes – que passam a ser os astros do espetáculo. São para eles que os docentes se curvam quando o espetáculo se encerra, ao som dos aplausos. Essa ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, segundo Biesta (2013),

[...] tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é consumidor, aquele que tem "certas necessidades" em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer às necessidades do aprendente em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – "uma coisa" – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendente (Biesta, 2013, p. 37-38).

Seguindo o exposto até aqui, percebemos que novos arranjos passam a ser organizados nas escolas, as quais incorporam em suas ações pedagógicas elementos antes restritos às áreas Econômicas e Administrativas, como o discurso do empreendedorismo. Nesse cenário, a educação passa a ser compreendida como uma mercadoria, os estudantes tornam-se clientes e os professores, por sua vez, assumem lugares de provedores que se ocuparão em satisfazer os desejos dos discentes. Como esperamos ter demonstrado ao longo do artigo, nesse processo há um deslocamento de funções antes assumidas por discentes e docentes nos processos de escolarização: os primeiros serão os protagonistas e os próprios responsáveis por sua trajetória escolar; os segundos apenas facilitarão esse processo, amparando e auxiliando, não mais conduzindo e criando estratégias pedagógicas.

Focando nas reportagens examinadas nesse estudo, podemos dizer que a docência contemporânea, sob o imperativo do empreendedorismo, está marcada pelos ideais do *designer*, contribuindo para a emergência de um novo *ethos* docente. Esse novo *ethos* faz com que as práticas empreendedoras sejam inseridas nas escolas sem questionamento. Além disso, posicionam os estudantes em um lugar central enquanto que os educadores ocupam papéis de facilitar ou estimular o desenvolvimento de tais práticas empreendedoras, deslocando-se do lugar de condução e criação de ações pedagógicas nas escolas, gerando um esmaecimento da docência (Biesta, 2013, 2018).

Finalizamos o capítulo com algumas reflexões sobre a pesquisa realizada. Uma delas diz respeito à constituição de uma narrativa vitoriosa sobre o ensino do empreendedorismo nas escolas privadas do RS, sendo posicionado como um imperativo que captura as instituições desde a educação básica até o ensino superior. Assim, questões que mereceriam investigações futuras dizem respeito às formas pelas quais o empreendedorismo está presente no currículo escolar: uma verdade inquestionável ou passível de contestação?

As práticas empreendedoras estimuladas nas escolas buscam favorecer o crescimento individual ou coletivo?

A segunda reflexão relaciona-se às formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam ações envolvendo o empreendedorismo. Foi possível identificar que os docentes passam a ocupar lugares diversos do ensinar, assumindo papéis que os colocam em uma espécie de colaboradores ou facilitadores de aprendizagem. Surgem, nas reportagens examinadas, inúmeras definições para o professor: gestor, tutor, mediador, mentor. Nesse ponto, consideramos pertinente atentar que esse esmaecimento da docência talvez não esteja imbricado apenas nas práticas vinculadas ao empreendedorismo, mas torna-se um efeito dos discursos pedagógicos que posicionam, cada vez mais, os educadores como auxiliares em detrimento da condução e criação de ações pedagógicas. Isso nos leva ao desafio de seguir refletindo, estudando e investigando os modos contemporâneos da docência.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Professor, o gestor da sala de aula. **Educação em Revista**, p. 14, 2016. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/118>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ANDRADE, L. O professor pode ser um mentor de aluno? **Educação em Revista**, p. 10, 2018. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/129>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BASEI, A. C. Ensino para desenvolver a autonomia. **Educação em Revista**, p. 16, 2014. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BIESTA, G. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, E. H.; DAL IGNA, M. C. (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: articulações entre a pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

CONECTA PROFESSORES. Disponível em: <https://conectaprofessores.com/2025/04/16/especializacao-em-projetos-de-empreendedorismo-e-inovacao-para-educadores-pos-graduacao-gratuita-com-apoio-do-mec-e-uab/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DALÍGNA, M. C.; FABRIS, E. T. H. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender. **Educação em Revista**, p. 35, 2013. Disponível em: https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/100_. Acesso em: 11 jul. 2025.

FEDRIZZI, A. A escola e os novos cenários. **Educação em Revista**, p. 22-26, 2017. Disponível em: https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/123_. Acesso em: 11 jul. 2025.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa CEDES**, vol. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo. Loyola, 2001.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAIMAN, L. **Empreendedorismo e projeto de vida**: 4º ano: Ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2016.

GAMBA, V. Empreendedorismo pode começar na sala de aula. **Educação em Revista**, p. 22-25, 2017. Disponível em: https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/120_. Acesso em: 11 jul. 2025.

SUMÁRIO

GAMBA, V. Em busca da sintonia perfeita. **Educação em Revista**, p. 23, 2013. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/98>_Acesso em: 11 jul. 2025.

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. A docência Designer na Educação Infantil. /n HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: articulações entre a pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. Pátria educadora? uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 128-152, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/33wNCgGpc4NSLd34MsythBz/?lang=pt>_Acesso em: 15 ago 2025.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 159-169, 2009.

MENGUE, A. P. **Pedagogia Empreendedora**: um estudo sobre o empresariamento de si a partir da metáfora sonho. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

MORAES, R. M. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**: uma investigação sobre o programa de educação empreendedora Sebrae – jovens empreendedores Primeiros Passos – JEEP em Pejuçara. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos, e estratégias analíticas. /n: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PASTORE, S. Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica. **Educação em Revista**, p. 10, 2015. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/112>_Acesso em: 11 jul. 2025.

PEREIRA, P. No Canadá, soft skills são protagonistas. **Educação em Revista**, p. 23, 2020. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>_Acesso em: 11 jul. 2025.

SUMÁRIO

PORTAL DE EDUCAÇÃO. **UFPI abre inscrições para Pós em empreendedorismo EaD para professores**, 2023. Disponível em: <https://www.pebsp.com/ufpi-abre-inscricoes-para-pos-em-empreendedorismo-ead-para-professores/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PRYTOLUK, A. L. **Articulações entre a educação empreendedora e o ensino de ciências**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

RAZZOLINI FILHO, E. **Administração de pequena e média empresa**. Curitiba: IESDE; Brasil S.A, 2011.

SINDICATO DO ENSINO PRIVADO. **Professor empreendedor**, 2022. Disponível em: <http://www.sinepers.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SEBRAE. Sindilojas. **Feira do Empreendedor**, 2022. Disponível em: <https://www.sindilojas.rio/2022/09/01/feira-do-empreendedor-2022/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, I. D. C. **Infantocracia**: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

TOIGO, A. M. Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas? **Educação em Revista**, p. 33, 2018. Disponível em: https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/128_. Acesso em: 11 jul. 2025.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. /n: COSTA, M. V. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.



Lucas Cabral Ribeiro
Débora Soares Karpowicz

O IMPERATIVO DISCURSIVO DA INOVAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.11)

INTRODUÇÃO

O que se pretende nesse capítulo, é apresentar reflexões iniciadas a partir de uma tese de doutorado em Educação, que oferece uma análise pós-crítica sobre os efeitos do discurso da inovação na prática docente, com foco particular em professores de Ciências Humanas. Esse capítulo passa a ser uma extensão das reflexões feitas nessa tese, buscando agregar ao estudo a relação da inovação e o ensino de História e demais contribuições para a continuidade desse estudo. Parte-se do entendimento que a inovação é aqui compreendida não como um conceito neutro, mas como um imperativo discursivo profundamente conduzido na contemporaneidade pela racionalidade neoliberal, que atua na subjetividade docente e nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A partir disso se busca investigar como essa racionalidade neoliberal transforma o conhecimento em capital humano, valorizando sua utilidade instrumental e competitividade econômica, conforme abordado por Lazzarato (2006). A imposição de uma lógica de competição generalizada, destacada por Dardot e Laval (2016), pressiona indivíduos e instituições a se adaptarem às demandas de mercado. No ensino de História, essa dinâmica pode resultar em uma ênfase excessiva em metodologias tecnológicas e interativas, negligenciando ou esvaziando questões críticas como a interpretação do passado, a formação cidadã e debates sobre gênero, relações étnico-raciais e meio ambiente. Essa pressão leva à fragmentação do conhecimento histórico, privilegiando habilidades técnicas e conteúdos utilitários em detrimento de uma abordagem contextualizada, conforme apontado por Ordine (2016).

Importante nesse sentido que se indique um exercício de reflexão sobre o ensino de História a partir de uma perspectiva pós-crítica, desafiando a redução da educação a uma mera ferramenta de mercado e reafirmando seu papel fundamental na formação

humana integral. Sugere-se que a inovação seja ressignificada como um meio para ampliar o engajamento crítico e criativo com o conhecimento histórico, atuando como uma alternativa problematizadora à racionalidade neoliberal e promovendo práticas educativas mais reflexivas e transformadoras, capazes de vislumbrar outros mundos possíveis. A estrutura argumentativa desse capítulo se baseia nas reflexões iniciais de Michel Foucault, que concebe o neoliberalismo como uma forma de governamentalidade que influencia subjetividades e práticas sociais (Foucault, 2008).

Soma-se as ideias desse texto a concepção de que o cenário educacional contemporâneo é perpassado por um vocabulário que, embora aparentemente neutro, carrega consigo profundas implicações na construção de verdades pedagógicas. Dentre os termos mais proeminentes, a “inovação” emerge como um conceito-chave, onipresente em relatórios institucionais, projetos governamentais e documentos de política educacional (Kassar; Oliveira, 2024). A compreensão desse termo, contudo, não pode ser desvinculada de sua historicidade e ressignificação ao longo do tempo. No século XX, a inovação transcendeu o mero sinônimo de “mudança” ou “modernização”, consolidando-se como um vocábulo central em diversos saberes, incluindo história, psicologia, sociologia, economia, antropologia e educação (Rossi, 2021). Essa transformação semântica não é um fenômeno isolado, mas um reflexo de profundas transformações sociais e econômicas, provocadas pela ascensão da racionalidade neoliberal. Essa conotação imbuída à inovação, dentro de uma racionalidade neoliberal, frequentemente está associada a noções de eficiência, progresso e adaptabilidade ao mercado, naturalizando certas práticas educacionais como intrinsecamente desejáveis ou necessárias e, por vezes, desviando das motivações econômicas e políticas.

Com isso é relevante problematizar a influência desse discurso da inovação no ensino de História e na formação de professores, especialmente no contexto da contemporaneidade neoliberal.

A inovação, neste panorama, não se configura como uma escolha pedagógica autônoma, mas como um imperativo discursivo. Essa discursividade, enraizada na racionalidade neoliberal, exerce uma pressão sutil, porém poderosa, sobre a subjetividade docente e as práticas educacionais. Ela molda a percepção do conhecimento, que passa a ser instrumentalizado como capital humano, cujo valor é medido por sua “utilidade instrumental e competitividade econômica” (Lazzarato, 2006).

No âmbito específico do ensino de História, essa lógica neoliberal se manifesta na priorização excessiva de metodologias tecnológicas e interativas. Essa ênfase, muitas vezes, leva à marginalização ou ao tratamento superficial de questões relevantes, como a interpretação crítica do passado, o fomento da cidadania ativa e os debates essenciais sobre gênero, relações étnico-raciais e meio ambiente. O resultado é um conhecimento histórico fragmentado e padronizado, frequentemente descolado das realidades vividas por estudantes e professores. A compreensão de que a inovação se tornou um “imperativo” significa que os professores não estão meramente adotando novas metodologias, mas são compelidos a se conformar a uma narrativa dominante que vincula a inovação ao progresso e à modernidade. Essa condução, em vez de uma convicção pedagógica, revela os mecanismos sutis, pelos quais a governamentalidade neoliberal molda a subjetividade e a prática docente, resultando na instrumentalização do conhecimento e na secundarização de conteúdos críticos.

Diante dessa problemática, este capítulo tem como objetivo demonstrar alguns possíveis efeitos do discurso da inovação, sob a égide neoliberal, no ensino de História, problematizar suas construções na formação docente e propor reflexões pedagógicas alternativas. Para tanto, o texto está estruturado em seções que abordam a racionalidade neoliberal e a governamentalidade da educação, a inovação no ensino de História entre a eficiência e o esvaziamento crítico e as considerações finais.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A GOVERNAMENTALIDADE DA EDUCAÇÃO

A compreensão do neoliberalismo como uma força que transcende a esfera puramente econômica é fundamental para analisar seus efeitos na educação. A obra de Michel Foucault oferece um arcabouço teórico para essa análise, ao conceber o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica, mas como uma forma de governamentalidade (Foucault, 2008). Essa perspectiva foucaultiana desloca o foco da análise do controle explícito para as maneiras sutis e internalizadas pelas quais os sujeitos são encorajados a se autorregular e a gerir suas vidas de acordo com princípios de mercado (Avelino, 2016).

A abordagem de Foucault caracteriza sua análise do neoliberalismo, descrevendo tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo através da lente da racionalidade governamental (Avelino, 2016). Essa perspectiva permite compreender como essas formas de governança emergiram e evoluíram, influenciando profundamente as subjetividades individuais e as práticas sociais. Na visão foucaultiana, o neoliberalismo opera como um modo de vida e uma prática de governo que produz ativamente modos de subjetivação específicos. Nesses modos, os indivíduos são incentivados a se tornarem empresários de si mesmos, encarnando uma estética da existência neoliberal (Soler *et al.*, 2005). Essa concepção implica uma busca constante por auto-otimização, visando maximizar o lucro pessoal com o mínimo de esforço percebido (Soler *et al.*, 2005). A centralidade da governamentalidade de Foucault é crucial, pois permite entender como o imperativo da inovação penetra profundamente no sistema educacional, levando, como um dos efeitos, os professores a internalizarem o papel de empresários de si e a adaptarem suas

práticas pedagógicas para se alinharem às métricas de eficiência neoliberais. Essa transformação representa uma redefinição profunda da identidade e do propósito profissional do docente.

Um dos pilares centrais do neoliberalismo na educação é a redefinição do conhecimento. Sob essa ótica, o conhecimento é transformado em um capital humano, e seu valor é primariamente determinado por sua utilidade instrumental e sua contribuição para a competitividade econômica (Lazzarato, 2006). Essa perspectiva instrumentaliza o saber, reduzindo-o a um ativo quantificável para o mercado, em vez de promovê-lo como um processo abrangente de desenvolvimento humano, pensamento crítico e engajamento cívico.

Importante lembrar que a teoria do capital humano, ganhou proeminência nos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960, e foi conceituando a ideia da educação como um investimento que aumenta o capital humano de um indivíduo (Magalhães; Assis, 2020). Desenvolvida por teóricos da Escola de Chicago, como Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer, essa teoria sugeriu que o investimento em capital humano poderia explicar o crescimento econômico (Magalhães; Assis, 2020). No contexto neoliberal, o trabalhador é ressignificado como um sujeito econômico ativo, que investe seu capital-competência para gerar renda, convertendo-se, efetivamente, em uma espécie de empresa para si mesmo (Magalhães; Assis, 2020). Assim, a educação assume um papel central na formação de indivíduos capazes de produzir “fluxos de rendimentos” (Magalhães; Assis, 2020, p. 8).

Essa teoria insere princípios econômicos como um modo de verificação – uma forma de legitimação da verdade – nas políticas educacionais, resultando em uma abordagem de gestão administrativa da conduta dos sujeitos da educação (Soler *et al.*, 2005). A instrumentalização do conhecimento através da teoria do capital humano impacta diretamente os objetivos mais amplos, críticos e

humanísticos da educação, especialmente em saberes como aqueles produzidos e reproduzidos pela História. Essa abordagem reduz o valor da aprendizagem a um ativo quantificável para a utilidade de mercado, em vez de fomentar um processo abrangente de desenvolvimento humano, pensamento crítico e engajamento cívico. Isso estabelece uma ligação causal direta entre a teoria econômica e a prática pedagógica, bem como o desenho curricular, levando à negligência de conteúdos críticos e não quantificáveis.

A racionalidade neoliberal impõe uma lógica de competição generalizada, que força indivíduos e instituições a se adaptarem às exigências do mercado. Essa lógica permeia o campo educacional, levando à formação de indivíduos, incluindo os professores, que são conduzidos a se tornarem empresários de si mesmos, assumindo o controle total de suas próprias regras, metas e resultados (Magalhães; Assis, 2020). Essa transformação da identidade profissional do docente, de um papel no serviço público e na autonomia pedagógica para um impulsionado por métricas de desempenho individual e adaptabilidade ao mercado, representa um peso significativo de auto otimização.

A pressão incessante por inovação e adaptação às forças de mercado, quando pensada na sua relação com o ensino de História, pode ter como um dos seus efeitos, a fragmentação do conhecimento histórico. Isso frequentemente privilegia a aquisição de habilidades técnicas e conteúdos utilitários em detrimento de uma abordagem mais contextualizada da História. Consequentemente, os professores se veem em um ambiente profissional que desencoraja a reflexão profunda, promovendo, em vez disso, uma maior ênfase na praticidade, padronização e mecanização das práticas de ensino. Nesse sentido nos lembra o Nuccio Ordine (2016, p. 12) “tudo aquilo que não dá lucro é inútil”. E ainda reforça que dentro dessa lógica da utilidade pelo lucro dos saberes da contemporaneidade, se pode compreender que o:

martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte (Ordine, 2016, p. 12).

Essa lógica utilitarista dos saberes, somando-se a concepção do professor como empresário de si é um efeito direto da lógica de competição generalizada inerente à governamentalidade neoliberal, que impera nas lógicas educacionais contemporâneas. Se os indivíduos são esperados para gerir seu próprio capital humano para retornos positivos, os professores também são sutilmente ou explicitamente pressionados a fazer o mesmo. Isso leva a um foco na praticidade, padronização e mecanização porque essas abordagens são frequentemente percebidas como formas eficientes de alcançar resultados mensuráveis. Essa pressão interna, combinada com as demandas externas, explica a diminuição da reflexão e a priorização de habilidades técnicas e conteúdos utilitários, pois são mais facilmente quantificáveis e alinhados com a lógica neoliberal contemporânea.

Outro ponto importante relacionado a influência da racionalidade neoliberal na educação não se restringe a políticas nacionais, mas é amplamente disseminada por organismos internacionais. No final do século passado, entidades como a UNESCO desempenharam um papel significativo na propagação dessa racionalidade. Dois relatórios-chave, um de 1971 e outro elaborado por Jacques Delors nos anos 1990, foram explicitamente inspirados nos princípios neoliberais da Escola de Chicago (Soler *et al.*, 2005, p. 9).

Esses documentos influentes promoveram ativamente a compreensão da educação como um processo contínuo de reforma permanente, enfatizando conceitos como inovação, criatividade, competição e competitividade, todos tipicamente orientados para as demandas do mercado econômico (Soler *et al.*, 2005, p. 10).

O envolvimento ativo de organizações internacionais na difusão de agendas educacionais neoliberais oferece uma compreensão macro de como essas ideias ganham tração global e legitimação generalizada. Isso sublinha a natureza sistêmica e de cima para baixo do imperativo da inovação e seu profundo impacto nas políticas educacionais nacionais e nas práticas pedagógicas locais. O que pode parecer reformas educacionais universalmente benéficas está, na verdade, profundamente enraizado em uma racionalidade econômica e política específica. Centralizadas na constituição do ideário neoliberal como centro das formas, efeitos e processos educacionais contemporâneos.

INOVAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A EFICIÊNCIA E O ESVAZIAMENTO CRÍTICO

No contexto educacional contemporâneo, a inovação é frequentemente enquadrada dentro de um modelo gerencialista, que se alinha com políticas públicas, que podem estar ligadas tanto a pensamentos neoconservadoras e como os neoliberais. Esse modelo prioriza a austeridade fiscal e busca a melhoria da qualidade educacional através de ganhos de eficiência interna e aumento da produtividade institucional (Bordignon; Trevisol, 2022). A adoção dessa lógica empresarial no campo da educação resulta em uma redefinição fundamental do propósito educacional, transformando-o de um bem público voltado para o desenvolvimento humano integral em uma *commodity* de serviço focada em resultados mensuráveis.

Conforme indica as contribuições feitas por Ball (2014, p. 73), a racionalidade neoliberal vem “transformando a educação em mercadoria e em formas contratáveis [...] necessárias para que os negócios

possam operar". Ou seja, essa visão se coliga com a ideia de uma educação que passa a ser uma commodity negociável, onde nesse contexto a escola ganha cada vez mais um contorno empresarial, seja no setor público ou privado. Desta forma, a sociedade de consumo contemporânea e de uma educação voltada ao mundo empresarial, faz com que tanto a escola quanto o professor, tenham que adaptar-se constantemente, ou seja, é nesse ponto que a inovação passa a ter poder sobre os atos e as escolhas do fazer escolar.

O modelo gerencialista introduz um vocabulário específico no discurso profissional dos educadores, incorporando termos como "eficiência", "competência", "qualidade total", "inovação", "empreendedorismo", "gerência" e "liderança" (Bordignon; Trevisol, 2022). Essa linguagem não é meramente descritiva; ela molda e influencia fundamentalmente a prática pedagógica, redefinindo o que é considerado sucesso e progresso na educação. Dentro desse quadro, a inovação assume um papel de destaque em documentos educacionais oficiais, com o objetivo declarado de formar cidadãos que participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização (Bordignon; Trevisol, 2022). A adoção generalizada de linguagem e métricas corporativas na educação sinaliza uma redefinição fundamental de seu propósito. Essa abordagem gerencialista da inovação prioriza resultados quantificáveis em detrimento do pensamento crítico complexo, muitas vezes não quantificável, e do engajamento social, que são essenciais para o desenvolvimento de saberes como os produzidos pela História.

No ensino de História, a lógica neoliberal vigente frequentemente leva a uma ênfase desproporcional em metodologias tecnológicas e interativas. Novas tecnologias da informação, como plataformas de ensino e "kits-pedagógicos" ou até mesmo Inteligências artificiais para planejamento docente, são empregados não apenas para a entrega de conteúdo, mas também como ferramentas para controlar a produção de programas educativos e direcionamento

daquilo e de como se ensina. Essa estratégia visa incutir a ideia de que a solução para os desafios da educação reside em questões técnicas, o que, por sua vez, pode conduzir a processos de despolitização das discussões educacionais mais amplas (Roman, 2000).

Por outro lado, metodologias ativas, que podem incluir jogos (digitais e físicos), sala de aula invertida, aprendizagens por projetos e problemas, dramatizações e simulações, realidade virtual ou aumentada e outras diversas ferramentas digitais, possuem um potencial significativo para tornar o conteúdo histórico mais engajador e relevante para a realidade dos estudantes, e dependendo do seu processo de condução podem contribuir para promover o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa (Ponte; Silva, 2025).

Contudo, a mera incorporação de tecnologia ou a implementação de metodologias ativas sem uma transformação correspondente na filosofia pedagógica subjacente – ou seja, se a concepção de ensino e aprendizagem permanecer tradicional, bancária, passiva ou centrada no professor – pode resultar em uma falsa inovação (Bordignon; Trevisol, 2022). A distinção entre falsa inovação (como a simples adoção de tecnologia) e inovação verdadeira (que exige uma profunda transformação pedagógica e compreensão crítica) é relevante para uma reflexão e ação mais coerente com as demandas para além de uma racionalidade neoliberal nas escolas. Nesse sentido, vale ressaltar que isso implica que a mudança educacional demanda mais do que a adesão superficial a tendências ou atualizações tecnológicas; ela exige uma mudança fundamental de mentalidade, uma compreensão crítica dos propósitos subjacentes da educação e o empoderamento dos professores para moldar autonomamente suas práticas, transcendendo uma visão puramente instrumental da inovação. A implementação efetiva de metodologias ativas, ademais, frequentemente enfrenta obstáculos consideráveis, como a preparação inadequada dos professores e a insuficiência de infraestrutura (Ponte; Silva, 2025).

Sob a influência da lógica neoliberal, questões centrais para o ensino de História na contemporaneidade – como a interpretação matizada do passado, o cultivo da cidadania ativa e os debates essenciais sobre gênero, relações étnico-raciais e sustentabilidade ambiental – são frequentemente negligenciadas ou trivializadas a partir de visões utilitaristas e mercadológicas. Elas são muitas vezes reduzidas a construções simplistas e padronizadas, desvinculando-se das complexas realidades vividas por estudantes, famílias e professores, muitas vezes distanciando esses debates das demandas locais das comunidades onde esses sujeitos pertencem.

A instrumentalização do conhecimento, impulsionada pela teoria do capital humano, e a pressão gerencialista por eficiência e resultados quantificáveis causam diretamente a marginalização e o tratamento superficial de tópicos críticos e sensíveis em História. Esses temas, por sua natureza, resistem à padronização e à instrumentalização, pois exigem engajamento crítico profundo, contextualização e, frequentemente, desafiam narrativas dominantes e as diferentes estruturas de poder. Essa resistência intrínseca os torna inconvenientes para uma agenda educacional orientada para o mercado e supostamente neutra, levando à sua exclusão sistêmica ou diluição nos currículos e nas políticas públicas para educação.

Reforçando a ideia de que a pressão incessante por inovação e adaptação às demandas de mercado podem levar à fragmentação do conhecimento histórico. E consolidando a visão de que esse processo tende a privilegiar a aquisição de habilidades técnicas e conteúdos utilitários, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais abrangente, contextualizada e crítica da História. É relevante pensar que os currículos, como os guiados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem tornar-se centralizadores dos debates educacionais, conduzindo formas e maneiras de ação dos docentes. Embora apresentados como padrões mínimos, na prática,

eles frequentemente homogeneízam o currículo, potencialmente infringindo o princípio constitucional do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Roman, 2000). A BNCC, em particular, tem gerado debates significativos sobre seu impacto no ensino de História (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Abordar tópicos sensíveis na educação histórica, especialmente em contextos como o da pandemia, apresenta dilemas e desafios singulares (Souza; Freitas, 2021).

A inovação pedagógica não deveria ser somente um produto de reformas curriculares, impostas de cima para baixo ou de alterações superficiais nos métodos de ensino. Em um contexto ideal ela poderia emergir organicamente do que convencionamos chamar de “chão da escola” e florescendo em ambientes de aprendizagem que priorizam o protagonismo do aluno (Bordignon; Trevisol, 2022). A implementação de uma inovação autêntica exige que os educadores se engajem em uma reflexão crítica e se apropriem profundamente do conceito de inovação, transcendendo uma compreensão superficial para superar verdadeiramente práticas pedagógicas rígidas e tradicionais (Bordignon; Trevisol, 2022). Como já citado anteriormente a distinção entre “falsa inovação” (como a simples adoção de tecnologia) e “inovação verdadeira” (que exige uma profunda transformação pedagógica e compreensão crítica) é relevante. Essa observação implica que a mudança educacional demanda mais do que a adesão superficial a tendências ou atualizações tecnológicas; ela exige uma mudança fundamental de mentalidade, uma compreensão crítica dos propósitos subjacentes da educação e o empoderamento dos professores para moldar autonomamente suas práticas, transcendendo uma visão puramente instrumental da inovação.

A seguir, a Tabela 1 apresenta um comparativo entre as abordagens da inovação educacional sob a racionalidade neoliberal e uma perspectiva crítica/emancipatória, consolidando as discussões apresentadas nesta seção.

Tabela 1 - Comparativo de Abordagens da Inovação Educacional

Característica/ Dimensão	Inovação sob a Racionalidade Neoliberal	Inovação sob uma Perspectiva Crítica/Emancipatória
Propósito Central	Eficiência, produtividade, capital humano.	Formação humana integral, engajamento crítico, transformação social.
Foco Curricular	Habilidades técnicas, conteúdo utilitário, padronização e esvaziamento.	Conhecimento contextualizado, interpretação do passado, formação cidadã.
Papel do Professor	Empresário de Si, Executor de Metodologias.	Mediador, reflexivo, autônomo e propositivo e construtor.
Avaliação	Larga escala, competitiva, quantificável.	Formativa, qualitativa, reflexiva.
Relação com a Tecnologia	Ferramenta de eficiência e despolitização.	Meio para engajamento crítico, ampliação de debates e construção de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.
Temas Críticos	Negligenciados, esvaziados e simplificados.	Abordados em profundidade, problematizados, integrados e desnaturalizados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

SUMÁRIO

O contexto neoliberal dominante contribui para um processo que pode ser compreendido também como subsunção da formação ao empresariamento financeiro, resultando em uma semiformação e na consequente barbárie (Pereira; Schlesener; Filho, 2024). Essa observação sugere que, ao reduzir a experiência educacional a um mero treinamento técnico, diminui-se fundamentalmente o caráter humanístico e formador que é essencial à educação (Pereira; Schlesener; Filho, 2024). O conceito de semiformação é analiticamente profundo, pois implica uma deficiência estrutural na formação, onde os professores são moldados, intencional ou não, para serem técnicos em vez de profissionais críticos e autônomos. Isso é uma consequência direta da instrumentalização da formação (Veríssimo; Tibali, 2024) e da pressão por praticidade, padronização e mecanização. A “barbárie dela decorrente” (Pereira; Schlesener; Filho, 2024) aponta para uma implicação mais ampla, sugerindo que esse modelo de formação tem consequências negativas para o sistema

educacional e para a sociedade em geral, pois compromete o propósito humanístico da educação. Outro ponto, é que os professores são submetidos a uma pressão para se adaptarem às demandas de mercado, o que frequentemente resulta em uma diminuição da ênfase na reflexão crítica e em uma busca crescente por praticidade, padronização e mecanização das práticas pedagógicas.

As reformas educacionais, influenciadas pelo modelo gerencialista, exigem uma mudança no perfil profissional do professor, impondo demandas crescentes relacionadas ao seu desempenho. Essa exigência se baseia na premissa de que os processos administrativos nos setores público e privado possuem a mesma natureza fundamental (Bordignon; Trevisol, 2022). A natureza do trabalho docente tem sido significativamente alterada por diversos fenômenos contemporâneos, levando a uma notável intensificação da carga de trabalho dos professores (Oliveira; Cecílio, 2023). Os recursos tecnológicos digitais desempenham um papel substancial ao facilitar e exacerbar essa intensificação (Oliveira; Cecílio, 2023).

Outro fator a ser considerado são as avaliações em larga escala, que vem ganhando centralidade nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir das reformas da década de 1990. Essas avaliações são utilizadas para criticar a educação pública, responsabilizar professores e gestores por desempenhos insatisfatórios, oferecer uma prestação de contas simplificada à sociedade por meio de índices, fomentar a competição entre escolas e educadores, e orientar a conduta profissional para o alcance de resultados favoráveis (Magalhães; Assis, 2020). As pressões combinadas da intensificação do trabalho, das demandas por desempenho e das avaliações em larga escala, frequentemente mediadas pela tecnologia, criam um ciclo de autoexploração entre os professores. Como empresários de si, os educadores internalizam essas pressões de mercado, o que leva a um aumento da carga de trabalho, ao esgotamento e a uma redução ainda maior do tempo e do espaço cognitivo para a reflexão pedagógica crítica, a inovação em sua essência e o

engajamento profundo com tópicos complexos. Isso perpetua um sistema em que os professores são, simultaneamente, vítimas e agentes de sua própria precarização.

Diante dos desafios impostos pela racionalidade neoliberal, defende-se uma reflexão sobre o ensino de História a partir de uma perspectiva pós-crítica. Onde se conduz a necessidade de problematizar explicitamente a redução da educação a uma mera ferramenta de mercado e reafirma seu papel fundamental na formação humana integral. A pedagogia histórico-crítica (PHC), nesse sentido, propõe que a educação integral transcende um simples redesenho curricular. Ela exige uma profunda transformação cultural que visa unificar métodos e metodologias de ensino para ampliar a capacidade dos estudantes de compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas. Essa abordagem abrangente promove uma “formação omnilateral” (Lima; Colares, 2023, p. 6).

Essa formação tem como objetivo fomentar o desenvolvimento pleno das diversas capacidades humanas e cultivar uma compreensão política das condições históricas enfrentadas pelas classes trabalhadoras sob o capitalismo. Em última instância, busca proporcionar as condições necessárias para a emancipação social (Lima; Colares, 2023). O apelo por uma formação humana integral atua como uma narrativa poderosa e direta que se contrapõe à instrumentalização neoliberal da educação. Essa reafirmação dos objetivos humanísticos e emancipatórios da educação oferece um arcabouço teórico e prático robusto para desnaturalizar à lógica de mercado e para possibilitar outras formas de pensar e diferentes efeitos ao processo educacional no desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse sentido, o capítulo propõe que a inovação seja fundamentalmente ressignificada e desnaturalizada como um meio potente para ampliar o engajamento crítico e criativo com o conhecimento histórico. Nessa forma ressignificada, a inovação se torna uma alternativa problematizadora à racionalidade neoliberal, promovendo

ativamente práticas educacionais que são mais reflexivas e transformadoras, e, assim, fomentando a imaginação de outros mundos possíveis. A redefinição da inovação, de um imperativo impulsionado pelo mercado para uma ferramenta de engajamento crítico, exige uma mudança fundamental na agência e nas dinâmicas de poder dentro da educação. Isso implica empoderar os professores para moldar e implementar autonomamente práticas inovadoras, fomentar processos democráticos nas escolas e garantir que a inovação sirva ao propósito do engajamento crítico e da transformação social, em vez de mera eficiência.

Crucialmente, a inovação deve ser concebida, gerida e implementada autonomamente pelos próprios professores. O papel do Estado, nesse contexto, é o de fornecer as condições e os recursos necessários que capacitem professores e administradores escolares a fortalecer os processos democráticos dentro das escolas. Isso envolve articular eficazmente as experiências vividas pelos estudantes e os problemas sociais com a cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo demonstra que o discurso da inovação, sob a égide da racionalidade neoliberal, tem reconfigurado profundamente o ensino de História e a formação de professores. A inovação, de um conceito potencialmente libertador, transformou-se em um imperativo que instrumentaliza o conhecimento, fragmenta o currículo e prioriza a eficiência e os resultados quantificáveis em detrimento do engajamento crítico e do desenvolvimento humano integral. Essa dinâmica leva à efeitos como a desprofissionalização docente, à ideia de uma semiformação e à intensificação do trabalho, moldando o professor como um empresário de si em um sistema de competição generalizada.

As implicações para a prática pedagógica e a política educacional são significativas. É imperativo que educadores, formuladores de políticas e a sociedade civil adotem uma postura consciente e contra a captura neoliberal do discurso e da prática educacional. A autonomia pedagógica precisa ser resgatada e a educação deve ser recentrada em seu propósito fundamental de formação humana integral e emancipação social. Isso implica reconhecer que a inovação não reside na mera adoção de tecnologias ou metodologias ativas descontextualizadas, mas na capacidade de promover a reflexão, o pensamento crítico e a problematização e desnaturalização das realidades sociais.

Para finalizar a contribuição desse capítulo é possível indicar que para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos empíricos que explorem as estratégias de resistência e/ou contracondutas dos professores no cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento e a avaliação de currículos baseados nos princípios da pedagogia pós-críticas. Análises comparativas de reformas educacionais em diferentes contextos neoliberais também podem oferecer contribuições valiosas. É fundamental que a comunidade acadêmica e os movimentos sociais continuem a advogar por políticas educacionais que salvaguardem o potencial emancipatório da educação frente às pressões da racionalidade neoliberal, promovendo uma formação docente que capacite os professores a serem agentes de transformação social e a cultivarem a capacidade de seus estudantes de pensar outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

AVELINO, N. (2016). Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 21, p. 227-284, 2016.

BALL, S. J. **Educação Global S. A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, e225389, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

VERÍSSIMO, C.; TIBALLI, E. A influência do neoliberalismo na educação: impacto na cultura da formação docente. **Revista Interdisciplinar De Ciências Humanas**, 34(4), p. 774-784, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/fragv34i4.14901>. Acesso em: 14 ago. 2025.

DE SOUZA, O.; FREITAS, P. D. Ensino de História e temas sensíveis em tempos de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, 37, p. 118-133, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37i2401>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

KASSAR, M.; OLIVEIRA, R. Inovação na educação? experiências e controvérsias. **Cadernos CEDES**, 44(123), p. 134-140, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc273159>. Acesso em: 21 ago. 2025.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, G. S. N.; IMBIRIBA, S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum. Education**, 45(1), e60501, p. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MAGALHÃES, W. B.; ASSIS, L. M. Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e Avaliação: Contribuições Para o Debate das Políticas Educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 47, 2020.

ORDINE, N.; GOUVEIA, R. **A utilidade dos saberes inúteis**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**. São Paulo: Zahar, 2016.

PEREIRA, M.; SCHLESENEER, A. H.; COSTA FILHO, I. (2024). Formação docente em contexto neoliberal: Notas para os necessários enfrentamentos políticos. **Revista HISTEDBR on-line**, 24, e024024, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v24i00.8673873>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PONTE, C.; SILVA, Á. Metodologias ativas no ensino de história. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, 2025.

SOLER, R. *et al.* Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em Revista**, 38, e37576, 2022.

SALVADOR, E.; CECÍLIO, S. Trabalho (Docente), Neoliberalismo e Produção de Subjetividades no Capitalismo Global: Evidências de uma “Nova Razão do Mundo” na Era Digital. **Educação**, 46(1), e42727, p. 2023.

RALEJO, A. S., MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, 37, e77056, 2021.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicologia USP**, 10(2), p. 153–187, 1999.

ROSSI, E. R. Inovações educacionais no tempo presente e rupturas no paradigma moderno: uma análise das pesquisas educacionais da Universidade de Genebra. **Educar em Revista**, 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78885>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SUMÁRIO

12

*Roseli Belmonte Machado
Maria Eduarda Leidens*

A BNCC E AS EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO NAS REDES ESCOLARES:

PARA QUEM GOVERNAMOS?

INTRODUÇÃO: POR ONDE OLHAMOS?

Como sugere Michel Foucault, vivemos na “era da Governamentalidade”, aquela que foi descoberta no século XVIII e que permitiu a sobrevivência do Estado (Foucault, 2008a). Nascida da pastoral cristã, o fenômeno da governamentalidade, apoiou-se numa técnica diplomático-militar e foi adquirindo diferentes dimensões graças aos instrumentos de polícia dos séculos XVII e XVIII. Por governamentalidade, entendemos a partir de Foucault (2008a) como uma forma de poder que tem como o alvo a população, apoiada na economia política e nos dispositivos de segurança e, que, ao longo da história ocidental, levou à preeminência do governo sobre outras formas de poder, gerando assim, um Estado “governamentalizável”. Trata-se de um modo de pensar e agir as artes de governar, permitida por distintas condições de possibilidades, e que vai se complexificando com as contingências de cada tempo, pelas racionalidades que se constituem. Segundo Avelino (2011), Foucault entendia como racionalidades “os conjuntos de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos” (Avelino, 2011, p. 32). No desenrolar de sua obra, Foucault, em 1982, vai nomear como governamentalidade “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 1994, p. 2).

Para quem trabalha com as lentes teóricas de Michel Foucault, a problematização do tempo presente e a análise dos objetos de interesse, são investigados sob a compreensão dessa perspectiva. No contexto da governamentalidade, compreender como fomos sendo constituídos e governados a partir de práticas que se instituem como verdades, perspectivando as ações de Governo - enquanto ações do Estado - e ações de governo, que inclui as diversas formas de governar (Veiga-Neto, 2002).

Ao trazer esses elementos ao campo educacional, interessa compreender as ações de Governo e as ações de governo — se for preciso as separar para fins didáticos. Ou seja, analisar as táticas, movimentos, técnicas que são lançadas pelo Estado e o modo como essas práticas nos conduzem. É pensar sobre as orientações, normas, legislações, diretrizes como função governamental, como ação biopolítica e anátomo-política, como modos de subjetivação que se dirigem a todas as pessoas e a cada uma, que procura conduzir, governar, ao passo que se cada pessoa se subjetive, se constitua, se dobre a suas verdades. Ou seja, sendo redundante, compreender e ver o encontro entre as técnicas de dominação que foram exercidas sobre os outros e as técnicas que cada um faz sobre si para se curvar à determinadas verdades.

Verdades instituídas numa determinada racionalidade, num contexto do Neoliberalismo que, como diversos grupos e pesquisas têm nos mostrado, se espalha por todo tecido social e se constitui como uma forma de vida, operando para que cada indivíduo se torne um sujeito governamentalizável, para que se possa agir sobre ele. Um sistema que se institui na base de colocar o Estado a seu serviço e que impacta na Educação a reduzindo a uma mercadoria, fazendo da gestão educacional as bases de um empresariamento de si mesmo, transferindo as responsabilidades do Estado para os sujeitos, padronizando e elevando os discursos meritocráticos, dentre outros efeitos. Para Lopes e Fabris (2013), é na Contemporaneidade que podemos pensar que governar se constitui por meio de práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar. É possível entender o esforço dispensado para capturar a todos os sujeitos e incluí-los nas normas da racionalidade neoliberal. O Estado “se fortalece operando como um mediador social que articula e cria estratégias capazes de gerir a vida de cada indivíduo e do coletivo da população” (Lopes; Fabris, 2013, p. 30).

Uma das estratégias e técnicas do Estado são as instituições das orientações e normativas curriculares. Ações mobilizadas para governar, conduzir docentes, discentes e subjetivar sujeitos, apoiadas no âmbito do biopoder — com ramificações biopolíticas e anátomo-políticas, na compreensão de Foucault (2006) — que se instituem como verdades assentadas nos preceitos do Neoliberalismo. Importa marcar esse posicionamento e esse olhar, pois as considerações que fazemos a respeito das orientações curriculares atuais, partem dessa perspectiva analítica. Um posicionamento de desconfiança das verdades como benevolentes a partir do momento em que as colocamos envoltas na lógica insidiosa neoliberal. Importa dizer que sabemos que não há linearidades na constituição dessas orientações curriculares, mas operações que passam por disputas, linhas de força, resistências; todavia, pelo que temos visto, possuem pouco sucesso contra as verdades neoliberais.

Diante do cenário que situa nossos olhares, nos debruçamos a reforçar o conjunto de debates contemporâneos acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos múltiplos contextos e realidades que compõem o território brasileiro. Desde a sua homologação, em 2018, as instituições escolares vêm promovendo a reestruturação de seus currículos à luz das diretrizes estabelecidas por este documento, que se configura como a mais recente política curricular nacional, amparada pela Constituição Federal de 1988 e fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). De acordo com o texto oficial, a BNCC constitui-se “como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (Brasil, 2018, p. 7).

O documento normativo orienta a elaboração dos currículos escolares a partir de um conjunto de prescrições que se desdobram em aprendizagens consideradas mínimas, as quais todos

os estudantes, ao longo de sua trajetória escolar, devem alcançar. Nesse sentido, a BNCC estabelece que a Educação Básica deve assegurar o desenvolvimento de competências gerais e específicas, concebidas para “[...] afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8). Sob esse paradigma, cada componente curricular — tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio — desdobra-se em habilidades específicas, as quais orientam as práticas pedagógicas e servem de referência para a produção de materiais didáticos que viabilizem o cumprimento das determinações da Base.

Ao prescrever um conjunto uniforme de competências e habilidades, a BNCC fundamenta-se em um modelo de formação que atribui papel central à comunidade escolar, especialmente a docentes e gestores, responsáveis pela efetivação dessa política pública no cotidiano das práticas educativas. Entretanto, embora seja apresentada como garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, essa normatização curricular não está isenta de tensões e contradições, ela está constituída no bojo do Neoliberalismo. Ao articular a análise como a perspectiva pós-estruturalista de analisar a Educação, sob o viés de Tomaz Tadeu da Silva (1994), quando sobre os mecanismos difusos de regulação e governo dos sujeitos e populações, vemos que a Educação configura-se como dispositivo central na tarefa de normalização, disciplinarização e condução das condutas, não atuando isoladamente, mas articulada a um conjunto de instituições e práticas sociais. A BNCC, ao definir padrões de aprendizagem e competências a serem atingidos por todos, opera como um instrumento de governo, regulando tanto o trabalho docente quanto o percurso formativo dos estudantes, constituindo subjetividades.

Portanto, essa dinâmica pode ser compreendida, nos termos de Michel Foucault (2008), como exercício de governamentalidade, no

qual se articulam técnicas disciplinares — voltadas para o adestramento individual dos corpos — e mecanismos biopolíticos — direcionados à gestão da população como um todo. Assim, mais do que uma simples orientação curricular, a BNCC inscreve-se em um campo de relações de poder que se exerce de forma capilarizada, produzindo e moldando subjetividades, controlando tempos, espaços e saberes, e conformando sujeitos a determinados projetos políticos e sociais.

Ademais, compreende-se a BNCC como uma “educação maior” (Gallo, 2003) já que trata-se de uma política curricular nacional oficial. Sua legitimação se faz na reformulação curricular das escolas brasileiras, da Educação Infantil até o Ensino Médio, corroborando com a conceitualização dada por Gallo (2003, p. 64) “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer”. Deste modo, ao considerar a BNCC como um currículo maior, é necessário investigar os caminhos e saberes priorizados para tal.

Mais uma vez reforçamos que, ao estudar a Base, não estamos nos colocando num lugar de aceitação e docilidade perante a normativa, mas se empreende um olhar crítico e analítico perante sua implementação, tendo em vista as tensões frente às contingências enfrentadas durante o processo de execução, bem como as relações de saber-poder imbricadas na seleção dos saberes presentes na BNCC. As reflexões aqui apresentadas sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua implementação, traz exemplos das redes escolares do estado do Rio Grande do Sul. Na seção seguinte, apresentam-se os caminhos trilhados que permitiram a composição do material empírico, seguida de uma seção que relaciona essa normativa curricular com o tempo presente estruturado na faceta neoliberal. Na sequência, seções que analisam e trazem considerações sobre essa implementação.

SUMÁRIO

CAMINHOS DE PESQUISA

Esta pesquisa enquadra-se nos estudos pós-estruturalistas em Educação (Silva, 1994), considerando os atravessamentos da linguagem, da cultura e do poder na produção de sujeitos e opera-se com os conceitos-ferramentas de Michel Foucault, intencionando a análise das relações de poder que se estabelecem nos meandros da constituição das orientações curriculares, plenamente atravessadas de intencionalidades, bem como a atenção aos sujeitos que se constituem e se curvam às verdades dessas ações. Ao lado de Silva (1994), destaca-se que o envolvimento da Educação e da Pedagogia em mecanismos de poder e controle não é nenhuma novidade e isso, desde os olhares de uma teoria educacional crítica, todavia, num posicionamento de entendimento do currículo num viés pós-crítico, além de compreender que se tratam de relações de poder, percebe-se o caráter produtivo do poder. Como sabemos, na sociedade contemporânea, o controle e a regulação dos sujeitos não estão restritos a uma instituição centralizada, como o Estado, mas se espalham por diversos dispositivos do cotidiano. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um mecanismo de normalização e disciplinarização, orientando comportamentos, modos de pensar e agir. Essa função educativa está diretamente ligada à produção de sujeitos que atendam a determinadas expectativas sociais e políticas, operando sob lógicas de poder difusas, porém efetivas de cada racionalidade específica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo de caráter nacional, pode ser compreendida como um desses dispositivos. Ela orienta, prescreve e regula o que deve ser ensinado e aprendido, padronizando conteúdos, competências e habilidades em todo o território nacional. Ao definir um “comum” que todos devem alcançar, a BNCC atua na condução de sujeitos

diversos e, em especial, de docentes — que precisam adequar suas práticas ao que o documento prevê —, conjecturando parâmetros previamente estabelecidos. A BNCC está imbricada em relações de poder, pois não apenas organiza conteúdos, mas também define quais conhecimentos e práticas são valorizados e quais são marginalizados. Ao delimitar os objetivos formativos, ela contribui para a conformação de sujeitos ajustados a determinadas demandas econômicas e sociais, exercendo, assim, a função de “governar” e “disciplinar”. Nesse processo, a escola se torna um espaço privilegiado para a implementação desses mecanismos, reforçando seu papel como dispositivo central na regulação e no governo das populações.

O objetivo deste estudo foi o de compreender e discutir as práticas que as redes municipais gaúchas produziram na construção de seus currículos a partir da implantação da BNCC, compreendendo os efeitos dessas ações. Para o desenvolvimento da pesquisa foi proposto um curso de extensão¹, promovido pela articulação entre universidades, a saber a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen, que se materializou em seis reuniões entre os anos de 2021 e 2022.

O curso de extensão proporcionou formação continuada e, ao mesmo tempo, obteve informações a respeito da implementação da BNCC em distintas redes e municípios do Rio Grande do Sul. A realização do curso foi por meio da plataforma *Youtube*. Participaram do estudo as redes gaúchas de Montenegro, Porto Alegre, Cruz Alta, Frederico Westphalen, Vale do Rio dos Sinos, AmSERRA e Bagé. Os gestores e os professores escolhiam os temas das reuniões. A primeira reunião teve como temática o

1 Este Curso de Extensão foi idealizado pela professora Clarice Salete Traversini (in memoriam) como parte do projeto de pesquisa “A implementação da BNCC e os efeitos nos currículos das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul”.

ensino de música na BNCC e seus contextos políticos-práticos. Nessa, foram convidadas pesquisadoras da área da música e professoras atuantes na área de música das regiões de Montenegro e Porto Alegre para narrarem suas práticas pedagógicas. A segunda reunião teve como região em foco o Vale do Rio dos Sinos. Foram convidadas professoras dos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo: coordenadoras, professoras e gestoras das Secretarias de Educação destes mesmos municípios. A terceira reunião abrangeu a região de Bagé. Foram convidadas professoras atuantes da rede municipal e representantes da Secretaria de Educação referentes. A quarta reunião deteve-se em discutir os processos de implementação da BNCC na região de Cruz Alta e a formulação do referencial curricular do município. Foram convidadas pesquisadoras da área da alfabetização e letramento e representantes da Secretaria Municipal de Educação. A quinta reunião abrangeu a região de Frederico Westphalen e contou com a participação de professoras da rede municipal abrangendo todas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A sexta reunião desdobrou-se na discussão sobre a implementação da BNCC na região da AMSERRA. Neste encontro foi convidado um professor-gestor que participa dos conselhos municipais de educação da região.

A coleta da empiria consistiu na análise das lives oriundas do curso de extensão. Os focos de análise priorizaram as recorrências das temáticas escolhidas pelos municípios a fim de evidenciar seus processos de implementação, bem como os silenciamentos e as singularidades das vozes presentes durante as lives, evidenciadas pelas transcrições dos encontros. Com esse material, foi possível discutir as condições de possibilidade que se tramam e constituem algumas das questões da complexidade da implementação da BNCC nas redes. Numa perspectiva de análise monumental (Foucault, 2001), entende-se um foco nas condições de emergência, nas finalidades e nas tramas que, por vezes, não estão ditas no documento em si, mas são captadas quando se empreende uma análise monumental dos

discursos que discorrem a partir dessa relação com o documentos. Para Foucault (2001), a história nos dias de hoje transforma “documentos em monumentos” e, nesse sentido, “desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, interrelacionados, organizados em conjuntos” (Foucault, 2001, p. 8). Um movimento de pesquisa monumental consiste em ler os documentos na superfície de contato com outros discursos que estão circulando (Veiga-Neto; Lopes, 2015).

Nesse entendimento, esta análise se debruça a compreender as narrativas das produções das redes, materializadas nas realizações dos cursos de extensão, relacionando-as com as contingências contemporâneas das relações de poder constituídas com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. As superfícies de contato estão contidas na racionalidade neoliberal e com os desejos e propostas para educação intrincadas nessa perspectiva.

CURRÍCULO, BNCC E NEOLIBERALISMO

O “currículo funcionou e continua funcionando como condição de possibilidade para a constituição de um tipo de indivíduo que, na Modernidade, se passou a chamar de sujeito” (Veiga-Neto, 2012, p. 3). Essa conhecida referência que Veiga-Neto faz ao currículo nos ajuda a problematizar o pensamento da atualidade, considerando que as invenções curriculares buscam constituir sujeitos relacionados com aquilo que o tempo presente objetiva. Todavia, importa sublinhar que esses objetivos não se estabeleceram de modo natural e corriqueiro, mas foram instituídos nas disputas, silenciamentos e arranjos definidos nas relações de poder.

Reforça-se, a partir da perspectiva na qual esta pesquisa está inserida, a concepção de currículo que baliza este estudo, não na intenção de mostrar o que a palavra currículo, enfim, representa, mas debater “que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (Silva, 2007, p. 14), sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas. Num olhar pós-crítico, não se pode pensar o currículo somente pelos conceitos de ensino e eficiência ou pelas grades curriculares, mas analisar as relações poder-saber que se estabelecem e seus efeitos na subjetividade dos distintos sujeitos. Ao adotar essa perspectiva, o currículo evidencia as porções de cultura escolhidas e as não escolhidas, tornando-se parte discursiva que irá conduzir a formação dos sujeitos.

Imersos no Neoliberalismo, como já sinalizado, entende-se que as ações de ordem do Estado — como no caso as orientações e políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular — também respondem a essa forma de racionalizar o presente. Embora essa afirmação possa parecer fatalística ou simples, destaca-se sua complexidade quando nos debruçamos a mostrar as recorrências e os efeitos nas instâncias educativas. O Neoliberalismo atua como uma racionalidade governamental na qual a condução da vida emerge às condições delimitadas pelo mercado, atravessando instituições, discursos e políticas, produzindo modos de subjetivação. Para a racionalidade neoliberal, é preciso que o sujeito se torne governável e a Educação é a grande aliada desse processo. De acordo com Silva (2005), uma democracia está baseada no pressuposto do autogoverno dos indivíduos, em que o controle externo da conduta — tecnologias de dominação — se combina com o autocontrole — tecnologias do eu —, produzindo um sujeito autogovernável. “A produção desse sujeito autogovernável é precisamente o objetivo da ação de instituições, [...] se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para se autogovernar se é necessário conhecer-se a si próprio” (Silva, 2005, p. 192).

SUMÁRIO

Não é recente que se lança mão da Educação para efetivar estratégias de Governo. De acordo com Veiga-Neto (2006, p. 31) “a escola moderna funcionou — e em boa medida continua funcionando — como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados num e para um novo tipo de sociedade que se gestava após o fim da Idade Média”. A educação sempre esteve conectada a modos de exercício de Governo e de governamento. Embora as racionalidades e as formas de exercício de poder se desloquem ou se modifiquem, ainda estaremos governando e procurando conduzir a si mesmo e aos outros. Fabris e Traversini (2013) discutindo a ideia de uma escola que, para além dos conhecimentos escolares, procuram gerenciar os riscos.

O currículo então é compreendido como um artefato que coloca em funcionamento um modo de conduzir condutas, uma estratégia biopolítica, um exercício da governamentalidade. Ao serem dispostos certos saberes (e não outros) na Base Comum Curricular, é colocado em funcionamento um modo específico de condução de condutas que responde a esses saberes, numa operação biopolítica que se destina a conduzir a população e numa ação anátomo-política a moldar comportamentos individuais. Costa (2009, p. 172) reforça essa compreensão ao destacar a “maneira como a educação é agenciada a biopolíticas e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal”. Ações que visam ao governo da vida dos indivíduos e da população passam pelo campo educacional, o qual colabora para a instituição de modos de viver e para a orientação da conduta dos diversos sujeitos.

Para Traversini (2021) a BNCC emerge neste tempo histórico em que somos regidos pela governamentalidade neoliberal, uma racionalidade que organiza as práticas de governo tendo a lógica de mercado como princípio de inteligibilidade e que coloca em funcionamento não apenas a economia, mas também as políticas sociais, incluindo a educação (Costa, 2009). É a reinterpretação de outros campos da vida em termos econômicos. A LDB 9394/96, no Art. 26,

estabelece que os currículos da Educação Infantil e da Educação Básica sejam compostos por base nacional comum e parte diversificada. Assim, a BNCC prevê 60% dos currículos escolares norteados a partir de suas diretrizes e os 40% restantes, são dedicados “[...] à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (Brasil, 2018, p. 11). Entretanto, considerando-se a relação entre o tempo, o espaço e as contingências que as escolas vivem na atualidade, corre-se o risco de priorizar somente o que exige a BNCC. Conforme pesquisas como a de Swirsky (2019), é preciso trabalhar em torno de 1,2 habilidades por dia para que um aluno seja aprovado ao final do ano. Questiona-se, então, a viabilidade desse ritmo diante de imprevistos comuns na escola, além de, priorizar as habilidades norteadas pela BNCC em detrimento da parte diversificada, já que, segundo a autora supracitada, torna-se praticamente inviável trabalhar com habilidades outras a não ser as propostas pela base. Logo, os prometidos direitos à aprendizagem, conforme entendidos na versão homologada, podem gerar mais exclusão do que inclusão (Traversini, 2021).

Ao olhar para as configurações atuais do cenário brasileiro, visualizamos na Educação de nosso país, traços, características e estratégias próprias do Neoliberalismo, como a BNCC. Para Traversini (2021) é um movimento conduzido por lógicas de padronização da educação no quadro de uma agenda global hegemônica liderada por organismos internacionais. Difunde-se a padronização de currículos e alinha-se a avaliações de larga escala impactando as políticas curriculares locais com a finalidade de alcançar padrões internacionais que priorizam mais o caráter utilitarista do mercado e menos a formação humana e a singularidade do outro. Contudo, quanto mais temos a interferência dos organismos internacionais na proposição das propostas de educação, menos os professores participam dos processos de decisão.

Retomamos que, a partir de Foucault (2008b), entendemos que nosso pensamento se constitui dentro das possibilidades regidas por uma ordem que nos permite ver, entender e dizer certas coisas tidas como verdades. Para o autor, cada sociedade tem tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Essas verdades, objetos de ações políticas difundidas em forma de discursos nos diversos aparelhos sociais, estatais e privados, sendo produtoras e produzidas nas práticas, constituem a racionalidade de uma época, de uma sociedade. Discurso-poder-verdade se articulam constantemente, numa trama que produz efeitos sobre o sujeito, ou seja, trata-se de “um certo número de expressões que não farão outra coisa que repercutir essas verdades naqueles que são governados” (Foucault, 2010, p. 45).

A BNCC, como uma orientação curricular normativa, que possui força de lei, se direciona como uma verdade a constituir currículos e conduzir subjetividades. Verdades, como temos analisado, conectadas aos preceitos do Neoliberalismo que, na maioria das vezes, coloca o Estado a seu serviço, precariza a Educação, alija docentes e formata sujeitos neoliberais.

EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO E AS RELAÇÕES GOVERNO-GOVERNAMENTO

Realizaram-se seis reuniões no curso de extensão, em formato de lives via Youtube, cuja prioridade foi escutar os professores e gestores das redes municipais acerca dos processos de implementação da BNCC. Os gestores e os professores escolhiam os temas dos encontros, dividiam suas experiências e sinalizavam suas preocupações. Na perspectiva de experiência, trazemos uma das mais referenciadas colocações do professor Jorge Larrosa, nas palavras

do autor é sobre aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). O autor também destaca que experiência não é informação e é algo raro nos dias de hoje em função de vivermos um momento de excesso de opinião, de uma falta de tempo e de um excesso de trabalho. “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2002, p. 27).

As reuniões procuraram emergir dessas relações, materializando esses encontros em efetivação da experiência. Dar tempo às proposições das redes, ouvir suas questões, dar atenção aos seus incômodos, narrar seus percursos, explicar suas escolhas e refletir sobre suas vivências. Uma relação de contraconduta ao que nos demanda viver e ser docentes em tempos de Neoliberalismo.

A contraconduta como forma de resistência a essa governamentalidade neoliberal deve corresponder a uma conduta que seja indissociavelmente uma conduta para consigo mesmo e uma conduta para com os outros. Não se poderia lutar contra um modo de condução tão indireto por uma conclamação à revolta contra uma autoridade que supostamente se exerce por uma coerção externa aos indivíduos (Dardot; Laval, 2016, p. 397).

A reunião inicial, com pesquisadoras da área da música e professoras das regiões de Montenegro e Porto Alegre abordou a ausência da música como componente curricular na Base e sua inclusão como uma Área das Linguagens. A partir deste ponto, trabalhou-se a necessidade de uma resistência pedagógica em proporcionar o ensino de música nas entrelinhas da BNCC, a partir da área das Linguagens. Segundo os pesquisadores e professores presentes na Live, a BNCC entende a música como uma expressão artística que se materializa por meio da linguagem dos sons,

SUMÁRIO

destacando que os professores atuantes devem ter como princípio o que é o ensino de música a partir de suas práticas pedagógicas e de suas regiões, abraçando as especificidades, para que construam um ensino de música para além da homogeneidade prevista da BNCC.

A segunda reunião proporcionou encontro entre docentes dos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo: coordenadoras, professoras e gestoras das Secretarias de Educação. No que tange ao município de São Leopoldo, a representante da Secretaria Municipal de Educação discutiu a construção do referencial curricular municipal da cidade, à luz da BNCC. O documento criado por São Leopoldo possui o ideal de princípios e concepções em detrimento das competências e habilidades que a BNCC propõe. Durante as falas destacou-se a importância da implementação da BNCC a partir do contexto do município e a criação de normativas municipais que auxiliassem os professores a aderir os referenciais curriculares em seus planejamentos e, também, a necessidade de formação docente continuada. Já no município de Novo Hamburgo também houve o movimento de criação de um referencial curricular municipal, alinhado à BNCC. Foi-se destacado a ideia de que o foco da educação é a aprendizagem, assim, os referenciais curriculares do município estão alinhados a este ideal, assim, a rede estava adequando os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Em ambos os municípios, durante as falas, houve uma preocupação nos processos de alfabetização e no desenvolvimento dos campos de experiências.

A terceira reunião foi realizada para o âmbito da região da Campanha, especialmente Bagé. Foram convidadas professoras atuantes da rede municipal e representantes da Secretaria de Educação referentes. Destacou-se a formulação do referencial curricular municipal e a necessidade de reinvenção pedagógica durante a pandemia. Discutiu-se a importância do novo Ensino Médio e como este está colocando o professor e o jovem em destaque nos processos

de ensino-aprendizagem. Durante a conversa, as áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização tiveram uma importância maior nas falas das professoras e gestoras, sendo a todo o momento evidenciado a necessidade de protagonismo das crianças nestas áreas.

A quarta reunião abrangeu a região de Cruz Alta e a formulação do referencial curricular do município. Foram convidadas pesquisadoras da área da alfabetização e letramento e representantes da Secretaria Municipal de Educação. As pesquisadoras discutiram as dificuldades enfrentadas na reformulação curricular do município devido a pandemia COVID-19 e a dificuldade em cumprir os objetivos designados pela BNCC em cada área do conhecimento devido a necessidade de trabalhar a alfabetização de forma pertinente. A representante da SMED endossou as dificuldades que a pandemia pôs na implementação da Base, contudo, reforçou o comprometimento do município em trabalhar a alfabetização e letramento desde a educação infantil para diminuir a defasagem no ensino fundamental. Também destacou-se na fala da representante da SMED a BNCC como um norteador das práticas docentes.

A quinta reunião trouxe a região de Frederico Westphalen e abrangeu todas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante a fala das professoras referentes a etapa da Educação Infantil foi enfatizado a importância da BNCC da Educação Infantil como um alicerce das práticas pedagógicas, bem como, o protagonismo do documento como um legitimador da importância da educação infantil. Na etapa do Ensino Fundamental, a professora representante dos anos iniciais destacou a necessidade de trabalhar além dos conteúdos mínimos, os conteúdos diversificados e específicos da região. A professora apontou o uso das competências propostas pela BNCC em seus planejamentos a fim de dar conta destes conteúdos e, também, garantir sua segurança perante sua prática docente, já que agora, a BNCC embasa sua prática, então não há risco de ela fazer algo “errado”. Também tivemos a fala de outra professora referente ao Ensino Fundamental, destacando o projeto

de vida, proposto pela BNCC, como um elemento que projeta novos conhecimentos e que obriga a escola a ressignificar experiências e a abraçar conhecimentos múltiplos.

A sexta reunião desdobrou-se na implementação da BNCC na região da AMSERRA. Neste encontro foi convidado um professor-gestor que participa dos conselhos municipais de educação da região. Durante o encontro discutiu-se a necessidade de criação de currículos regionais que abracassem as características próprias das regiões, contudo ao mesmo tempo, defendeu-se a BNCC como provedora dessa necessidade de diversidade já que existe uma parcela dedicada à temática nos conteúdos previstos. Outro importante tópico apresentado foi a falta e a necessidade de formação continuada na região a luz destas normativas, bem como, processos de avaliação internos para averiguar o andamento da implementação da BNCC.

As falas, os materiais disponibilizados nas lives, os documentos apresentados pelas professoras e os demais artefatos produzidos foram examinados a partir da perspectiva de uma análise monumental (Foucault, 2001). A leitura desses elementos buscou evidenciar suas superfícies de contato com outros discursos em circulação, compreendendo-os no âmbito da governamentalidade neoliberal. A partir desse movimento analítico, emergem três situações centrais que se destacam e serão trazidas para discussão:

A. CONTEXTUALIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO LOCAL À BNCC

Presente nas reuniões das regiões de São Leopoldo e Novo Hamburgo, Frederico Westphalen e AMSERRA, aparece a preocupação em construir referenciais curriculares municipais ou regionais que respeitem as especificidades locais, evitando uma aplicação mecânica da BNCC. Há destaque para a necessidade de incorporar conteúdos específicos da cultura e realidade da comunidade,

também como apresentado no primeiro encontro ou de conteúdos regionais. Em todos os encontros há reconhecimento de que a BNCC orienta e legitima práticas, mas também a percepção de que é preciso interpretá-la a partir das realidades locais. A discussão da música na primeira reunião, dos referenciais municipais e a construção dos currículos regionais, em outras discussões, são exemplos dessa busca por um equilíbrio entre prescrição nacional e identidade local, sobre Governo e governo.

As discussões mostram tensões entre a padronização nacional e a singularidade dos territórios. Ao analisar a BNCC operando como dispositivo de governo das condutas, prescrevendo modos de pensar e agir sobre a docência e o currículo, mesmo quando admite certa flexibilidade local, trata-se de uma racionalidade neoliberal que, sob o discurso da autonomia e da adequação, mobiliza os sujeitos a internalizarem as normas, responsabilizando-se por seus resultados.

B. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA COMO CONDIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO

Nas reuniões de São Leopoldo e Novo Hamburgo e AMSERRA surge explicitamente a demanda por formação continuada. Para a região de Cruz Alta, está a dificuldade de implementação durante a pandemia, que também evidencia a necessidade de preparar docentes para responder a contextos adversos. A formação é vista não apenas como atualização técnica, mas como instrumento para interpretação crítica da BNCC e para segurança nas práticas pedagógicas, como aparece na discussão de Frederico Westphalen. Formação continuada é ponto de encontro entre a necessidade de compreender criticamente a BNCC, em destaque nas primeiras reuniões, e a superação de dificuldades práticas, como mostram Cruz Alta e AMSERRA. A ideia de segurança profissional apoiada

no documento, mostra como a formação influencia diretamente a apropriação da BNCC.

Percebe-se a intensificação da responsabilização dos professores. A formação passa a ser não apenas espaço de reflexão crítica, mas instrumento de adequação ao regime de competências e metas da BNCC. A formação docente torna-se uma forma de gerenciamento de si, alinhada à lógica neoliberal de produtividade e eficiência. Os discursos pedagógicos contemporâneos naturalizam uma docência governada por políticas de padronização, sob a aparência de profissionalização e modernização.

C. ALFABETIZAÇÃO, TRANSVERSALIDADE E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

A alfabetização é um eixo fortemente recorrente, surgindo em quatro das seis reuniões formativas realizadas. O foco está numa discussão para a minimizar defasagens, intensificadas na pandemia. O protagonismo do estudante, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, também se repete, sendo pauta dos encontros da região de Bagé e de Frederico Westphalen, ligado ao desenvolvimento integral e à valorização de projetos de vida. Independentemente da etapa da educação, a alfabetização é vista como base para o cumprimento das competências previstas na BNCC, mas também como um desafio estrutural que exige atenção diferenciada.

Há um discurso aparentemente progressista, como dar voz ao estudante, valorizar projetos de vida, mas que pode ser compreendido, como parte do Neoliberalismo. Estimula-se um protagonismo que responsabiliza o sujeito por seu sucesso ou fracasso, transformando a alfabetização em índice mensurável e o estudante em “empreendedor de si”. Uma tecnologia de poder que individualiza, normaliza e torna calculável a vida escolar.

A reflexão que desenha-se com as considerações acima reforçam as pesquisas e discussões que estão sendo desenvolvidas desde a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Cada rede que propôs a temática das reuniões desenvolvidas no curso de extensão, procurava mitigar dúvidas e sanar questões que se desdobravam nas angústias dos docentes e na falta de resolução da própria rede. Incitadas pelo dever de cumprir a verdade de uma normativa legal, que por vezes impõe normativas avessas ao desejo e necessidades locais, vieram ao debate compartilhando suas vivências e construindo, no coletivo do debate das reuniões, as experiências possíveis.

Há uma dobra às lógicas neoliberais: responsabilização docente, governamentalidade por meio das competências, protagonismo como forma de autogerenciamento e centralidade das avaliações externas. Os autores mobilizados permitem ver que, mais do que políticas neutras, essas orientações são dispositivos que fabricam sujeitos escolares e docentes ajustados ao modelo neoliberal de sociedade. Destaca-se que os três principais eixos, a Contextualização e adaptação local à BNCC; a Formação docente continuada como condição para implementação e Alfabetização, transversalidade e protagonismo do estudante são afinadas àquilo que circula nas propostas do Neoliberalismo à Educação. Mostra as dificuldades que as redes possuem de se adequar aos preceitos, competências e objetivos gerais da BNCC e a busca por enquadrar as realidades locais, tão necessárias ao fortalecimento comunitário. Sublinha o quanto as redes se curvam à verdade da responsabilização docente para cumprimento dos currículos nacionais, tendo em vista o destaque do compromisso e obrigação docente em implementar os novos currículos. E, ainda, abre brechas para que se discuta a ênfase no gerenciamento dos riscos, tendo em vista à resposta que precisa ser dada às avaliações externas a respeito dos índices de alfabetização, centrando, muitas vezes, as práticas numa construção de protagonismo do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a BNCC como um currículo maior (Gallo, 2003) que imbrica na formação de currículos menores. As análises sobre a contextualização da BNCC, a formação docente continuada e a alfabetização com protagonismo do estudante evidenciam como tais eixos, ainda que sustentados por demandas legítimas das redes de ensino, acabam por se alinhar à racionalidade neoliberal que permeia as políticas educacionais. Sob a ótica de Foucault, esses dispositivos funcionam como formas de governamentalidade que orientam condutas e subjetividades, naturalizando a responsabilização docente e a centralidade das competências. Apontam que a lógica neoliberal se infiltra justamente pela internalização das normas e pelo deslocamento da responsabilidade do coletivo para o indivíduo, tanto no âmbito das escolas quanto dos professores e estudantes.

Identifica-se uma recorrência em relação a pautas sobre a necessidade de adequação e de efetivação da alfabetização dos estudantes, uma discursividade que constitui as discussões educacionais contemporâneas, é parte da governamentalidade atual, compreendendo esse conceito como modo de governo (Foucault, 2008). As avaliações em larga escala, os programas governamentais, os incentivos a educadores conformam uma verdade sobre o que importa ser trabalhada de forma efetiva dentro das redes o que, no caso, vimos materializados no foco da Alfabetização e da Língua Portuguesa.

A BNCC — enquanto como uma das táticas, movimentos, técnicas que são lançadas pelo Estado, como ação biopolítica e anátomo-política, como modo de subjetivação que se dirige a todas as pessoas e a cada uma, que procura conduzir, governar, ao passo que se cada pessoa se subjetive, se constitua, se dobre a suas verdades — tem cumprido seu papel de adequação ao léxico neoliberal. Por outro lado, identificam-se pontos de contraconduta nesses currículos menores, quando conseguem discutir para além dessas verdades.

Foucault (2008) considera contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros. Para Traversini *et. al.* (2019, p. 155) é “dar às costas a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida”.

Nesse ponto, desejamos que possamos escrever outras possibilidades de atuar e estar na docência, aliando-se às formas de contraconduta, propiciando tempo à experiência e minimizando os efeitos do Neoliberalismo no cotidiano escolar. Se estamos governando em favor da forma de vida neoliberal, que possamos fazer uma mudança à esquerda.

REFERÊNCIAS

AVELINO, N. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. *In*: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France 1979–1980. Rio de Janeiro: Achiambé, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

COSTA, S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, 1(1), p. 171–186, 2009.

FABRIS, E.; TRAVERSINI, C. Conhecimentos escolares sob outras configurações: Efeitos das movimentações disciplinares e de controle? *In*: TRAVERSINI, C. *et al.* (Orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Porto Alegre: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, p. 20–28, 2002.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, T. T. Adeus às metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: Estudos foucaultianos. São Paulo: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. São Paulo: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SWIRSKY, L. G. **Nas infâmias da docência**: Contingência, currículo e exercício docente na sala de aula. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K.; GOULART, L. B. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: O Projeto Trajetórias Criativas. **E-curriculum**, 17(4), p. 1566–1586, 2019.

TRAVERSINI, C. S. **A implementação da BNCC e os efeitos nos currículos das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul** [Projeto de pesquisa]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... *In*: RAGO, M.; ORLANDINI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: Ressonâncias nietzschianas. São Paulo: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. A alma é deste mundo. *In*: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SUMÁRIO

13

*Ivana Almeida Serpa
Aline Brum Ottes*

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E COMPETÊNCIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

D01: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.13

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é evidenciar enunciações que circulam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em um Curso ofertado pela Associação Nova Escola¹ sobre o uso de metodologias ativas nas aulas de Matemática no Ensino Fundamental. Com isso, pretendemos identificar e analisar a discursividade disseminada pela BNCC e pelo Curso “Matemática na BNCC: Habilidades e Competências”, problematizando os efeitos de verdade que posicionam as metodologias ativas como estratégias inovadoras e eficazes frente às demandas de formação dos sujeitos do século XXI. Tendo em vista o objetivo proposto, discutiremos recorrências que emergiram com força nos materiais escrutinados, elencando a resolução de problemas como metodologia ativa e competência a ser desenvolvida pelos estudantes, visando a produção de um sujeito resolvidor de problemas.

A partir de pesquisas inscritas no mesmo registro teórico deste estudo, a perspectiva pós-crítica, compreendemos a Educação Matemática como um discurso que forja determinadas práticas escolares em dada época e, enquanto tal, é produzida por relações de saber e poder que se deslocam cultural e historicamente (Carneiro *et al.*, 2024; Longo, 2023; Wanderer; Bocasanta, 2022; Wanderer; Longo, 2020). Inspiradas nessa lente teórica, consideramos o ensino da Matemática escolar a partir dos seus atravessamentos com as práticas escolares pulverizadas pela governamentalidade neoliberal.

1 Conforme informações de seu website, a Nova Escola é uma organização de impacto social sem fins lucrativos que visa, sobretudo, fortalecer os professores em exercício na Educação Básica brasileira. Com o apoio da mantenedora – a Fundação Lemann –, a Associação incorporou a Revista Nova Escola, criada em 1986, pela Fundação Victor Civita. Atualmente, é uma plataforma digital que produz um amplo conjunto de materiais educativos, como reportagens, cursos autotutorializados, formações, planos de aula e outros recursos, sendo acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês.

Nesse sentido, podemos afirmar que as tramas discursivas mobilizadas pelos documentos oficiais - como a BNCC - e por plataformas digitais - a exemplo da Nova Escola - operam no governo das condutas docentes e discentes, subjetivando-os aos moldes da empresa como modelo de subjetivação na racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Conforme discutido por esses autores, o neoliberalismo não se restringe ao campo econômico, penetrando nas mais variadas esferas da vida. Trata-se, pois, de uma nova razão do mundo que é marcada pela concorrência entre todos e pela constante superação de si mesmo, em uma lógica meritocrática e individualista (Dardot; Laval, 2016).

Como já afirmava Foucault (2010) ao tratar do neoliberalismo, cabe aos próprios sujeitos realizarem os investimentos necessários ao incremento de seu capital humano, que nada mais é do que a fonte de seus rendimentos futuros. Esse sujeito corresponde ao "*Homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele mesmo o seu próprio capital, sendo para si mesmo o seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de seus rendimentos" (Foucault, 2010, p. 286). Frente a tais investimentos, a escola é posicionada como instituição central na introjeção dos preceitos neoliberais na formação dos sujeitos, o que, para Laval (2019), tem gerado o borramento das fronteiras que separavam a escola pública da empresa privada.

A escola, cada vez mais alinhada aos preceitos empresariais, atua a serviço do mercado. Ela vende seu principal serviço, a educação, aos seus clientes: os estudantes e suas famílias (Laval, 2019). Ancorada em uma Pedagogia das competências, a escola prioriza a (auto)aprendizagem e a formação integral dos estudantes, reduzida ao desenvolvimento de competências e habilidades condizentes com as demandas contemporâneas. O deslocamento do ensino para a aprendizagem e da figura docente para o discente (Biesta, 2018) parece configurar uma sociedade de aprendizagem, que produz um sujeito que é um aprendiz permanente, o *Homo discentis*, segundo teorizado por Noguera-Ramirez (2011).

Com isso, a ênfase das práticas escolares recai na formação de sujeitos aprendizes ativos, protagonistas, resilientes e maleáveis aos diferentes contextos e desafios, reposicionando o docente como facilitador da aprendizagem. Se o fim é a formação de indivíduos ativos, faz-se necessário empregar metodologias ativas como o meio, a estratégia de ensino capaz de tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e investigativas. Bacich e Moran (2018) apontam que tais metodologias constituem alternativas pedagógicas que focalizam o aprendiz como a figura central dos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

Em um cenário de reatualização das pedagogias tradicionais em pedagogias inovadoras, a discursividade sobre as metodologias ativas tem se disseminado no meio educacional, constituindo-se como uma verdade na área da Matemática. Argumenta-se que o modelo escolar atual está em descompasso com a sociedade contemporânea e, conforme a discussão feita por Longo (2023), as metodologias ativas aparecem como as protagonistas das práticas escolares, ou ainda, como a salvação para a falência da escola. Se a inovação se tornou um imperativo na sociedade contemporânea, o uso de metodologias ativas emerge como uma forma de inovar no ensino (Leal; Sales, 2021).

No campo da Matemática escolar, alguns estudos têm evidenciado que a resolução de problemas consiste em uma das principais estratégias no ensino da área, o que também foi atestado pela empiria analisada no presente estudo. A discursividade sobre a resolução de problemas foi alavancada, sobretudo, com a instituição da BNCC e em decorrência das transformações pedagógicas gestadas na pandemia (Dias, 2022; Kipper *et al.*, 2019; Leal; Sales, 2021; Longo, 2023). Assim, no cenário pós-BNCC e pós-pandemia, o ensino da Matemática parece voltar-se à aplicação prática na resolução de problemas (Kipper *et al.*, 2019), havendo uma continuidade discursiva entre utilizar metodologias ativas e produzir sujeitos ativos na

sociedade da inovação (Leal; Sales, 2021). Opera-se na produção de um sujeito resolvidor de problemas em uma lógica de desempenho (Dias, 2022), atribuindo ao professor a mediação do ensino - ativo, problematizador - e aos alunos a busca por soluções e elaboração de novas perguntas (Longo, 2023).

No rastro dessa problematização é que o presente texto foi produzido. A seguir, abordamos a metodologia do estudo e, na sequência, apresentamos as análises empreendidas e reflexões oriundas deste estudo.

LENTE METODOLÓGICA

O presente estudo se inscreve na perspectiva pós-crítica em educação, tal como teorizado por Paraíso (2012), Meyer e Paraíso (2012) e Veiga-Neto (2006). Metodologicamente, trata-se de pensar no *"como fazer"* as investigações rejeitando essências, generalizações, binarismos e prescrições. Inspiradas no olhar pós-crítico, buscamos nos movimentar no decorrer da pesquisa, assumindo "[...] certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa" (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16). Em tal forma de olhar o objeto de pesquisa, movimentamo-nos ziguezagueando entre os cenários que pesquisamos e as 'verdades' que se cristalizam em torno dele, a fim de suspeitar daquilo que investigamos e, quem sabe, pensar de outros modos.

As metodologias das pesquisas pós-críticas partem de um certo modo de perguntar que permite aos pesquisadores pensar de outros modos, colocando o próprio pensamento sob suspeita. Essa é uma modalidade de crítica que Veiga-Neto (2006) tem chamado de hiper-crítica. Trata-se de entender a crítica como uma prática permanente até consigo mesma, olhando com estranhamento para o

que parecia tranquilo e naturalizado entre todos. É nesse viés que procuramos produzir este estudo, tomando-o como o resultado de nosso exercício de pensamento perante o que aqui debatemos.

Dizer que as pesquisas pós-críticas operam “[...] sem um método previamente definido a seguir” (Paraíso, 2012, p. 25) não significa que neste registro teórico inexistam pistas metodológicas ou pressupostos para os quais devemos nos atentar. Dentre o rol de pressupostos discutidos por Paraíso (2012), destacamos os seguintes: i) a verdade é uma invenção; ii) nos mais diferentes artefatos são exercidas relações de poder de diferentes tipos. Com o primeiro pressuposto, é possível compreender que não existem verdades absolutas, mas discursos que funcionam como verdadeiros. Ou seja, são produzidos historicamente, afinal, “a verdade é deste mundo” (Foucault, 2021). O segundo pressuposto trata da noção de poder na vertente foucaultiana. Se o poder não é algo que se possui, mas que se exerce nas múltiplas relações é porque ele é tomado microfisicamente (Foucault, 2021) como algo que atravessa diferentes instituições, práticas e artefatos, produzindo saberes e sujeitos.

Verdade e poder operam na produção de sujeitos afeitos aos regimes de verdade, de modo que os discursos funcionam como verdade em dada época, em razão de que a linguagem é produtiva e produtora daquilo que diz. Segundo Foucault (2022, p. 60), o discurso refere-se a um conjunto de “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Enquanto tal, o discurso engendra formas de pensar, viver e educar na contemporaneidade, incidindo sobre o ensino da Matemática. A estratégia analítica operada sobre os materiais empíricos é a análise de discurso foucaultiana, a qual, no dizer de Fischer (2001), não parte daquilo que estaria “por trás” dos textos e documentos, o oculto do discurso, mas das próprias coisas ditas para, então, descrever as condições de existência de um certo discurso, compreender regularidades, mapear dispersões.

Dentre os conceitos trabalhados por Foucault (2014, 2022) em algumas de suas obras, registramos nossa opção em operar no nível das enunciações, que correspondem às coisas ditas no cotidiano, aos atos de fala. Tendo em vista que as enunciações “aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas” (Fischer, 2001, p. 202), o foco analítico deste estudo será analisar as enunciações que circulam em dois materiais: 1) BNCC – Área de Matemática na etapa do Ensino Fundamental; 2) Curso “Matemática na BNCC: Habilidades e Competências”, ofertado pela Associação Nova Escola.

A BNCC foi instituída por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Caracteriza-se como um documento de caráter normativo que determina as aprendizagens essenciais que consubstanciam as competências e habilidades comuns a serem desenvolvidas por todos os estudantes, assegurando-lhes direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estabelece um “patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2018, p. 7). Ressalta-se que a BNCC não é o currículo em si, mas uma referência obrigatória para a (re)construção dos currículos das redes e instituições de ensino em todo o território nacional.

Alinhado à BNCC, o curso avulso ofertado pela Nova Escola destina-se aos professores dos Anos Iniciais, professores de Matemática dos Anos Finais e gestores. Dentre as finalidades do curso, propõe-se a compreensão sobre os conceitos de competências e habilidades, a aprendizagem de estratégias para desenvolvê-las e o entendimento sobre como as competências e o letramento matemático podem ser desenvolvidos em sala de aula, tendo a BNCC como referência. O curso é 100% gratuito, totaliza 4 horas

e pode ser concluído em até 4 meses, disponibilizando certificação após o cursista finalizar as atividades.

Assumindo tais materiais como a empiria deste estudo, nosso foco enquanto pesquisadoras foi olhar para as enunciações que circulam nesses cenários, buscando mapear as regularidades que emergem da BNCC e do Curso ofertado pela plataforma Nova Escola. Após uma primeira leitura dos documentos, procedemos à leitura analítica perante o material, movimento que resultou na seleção de 15 excertos da BNCC e 17 excertos do Curso, totalizando 32 excertos. As enunciações foram distribuídas em uma planilha do Excel para organização do *corpus* empírico e agrupadas de acordo com sua regularidade. Trazemos para o debate duas recorrências que emergiram de forma potente: i) a resolução de problemas vincula-se à perspectiva de formação integral defendida pela BNCC, circunscrita ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais; ii) a resolução de problemas emerge como um duplo investimento: como a metodologia a ser empregada pelo professor no ensino da Matemática e como competência matemática a ser desenvolvida pelos estudantes. Essa análise é evidenciada na sequência.

BNCC E ENSINO DE MATEMÁTICA: A PRODUÇÃO DE UM SUJEITO RESOLVEDOR DE PROBLEMAS

Ao escrutinar o material empírico deste estudo, observou-se que as enunciações em circulação na BNCC e no curso em questão enaltecem o desenvolvimento de competências para a solução de problemas reais vivenciados em sociedade. Sustentado pelo fundamento da formação integral, os materiais mostram que a condição para que os estudantes desenvolvam as competências e habilidades

matemáticas é a articulação entre os conhecimentos e procedimentos da área às atitudes, valores e emoções, pois sem estes últimos elementos a resolução de problemas seria uma competência inatingível. Os excertos que seguem têm por fim evidenciar a recorrência dessa discussão nos ditos desses documentos.

Quadro 1 – A formação integral por competências na Matemática

"O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas" (Brasil, 2018, p. 266).
"Portanto, a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos" (Brasil, 2018, p. 276).
"[...] a percepção de uma competência se faz quando a pessoa articula todos os tipos de saberes em uma situação que não seja rotineira ou simples, ou ainda, já mecanizada por ter sido vivenciada muitas vezes. O mais importante é o conhecimento construído pelas pesquisas sobre como desenvolver uma competência. Esse processo requer atividades com alguma complexidade, assim como constância e intencionalidade" (Parte 2 do Curso).
"Observe que qualquer falha nesse processo cognitivo e interferências de cunho emocional, ainda que os conhecimentos específicos estejam dominados, pode levar a não resolução da situação problema" (Parte 3 do Curso).
"A primeira ideia importante é que desenvolver competências pressupõe recursos que possam ser mobilizados. Isso significa que, sem informações, conhecimentos, procedimentos, habilidades, atitudes ou valores não há o que mobilizar" (Parte 3 do Curso).
"as competências se desenvolvem quando se propõe à pessoa o enfrentamento de situações inéditas e complexas [...] para que se force a mobilização de esquemas cognitivos que possuem diferentes atributos: aqueles que detêm os conhecimentos específicos, outros que correspondem a habilidades que a pessoa já tem estáveis e à sua disposição, assim como os esquemas das emoções (como autoconfiança e autocontrole) e das atitudes (como vontade ou persistência)" (Parte 3 do Curso).
"Observe que, aqui, enredam-se os conhecimentos e o socioemocional do estudante, com a implicação clara de que a forma de ensinar não pode ser a de mera transmissão, nem de exercitação" (Parte 4 do Curso).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As enunciações mostram a circulação de uma suposta ideia de formação integral pautada na articulação de competências cognitivas e socioemocionais que atravessam a área da Matemática no Ensino Fundamental. A BNCC enuncia que os estudantes devem formular e resolver problemas “[...] em uma variedade de contextos” (Brasil, 2018, p. 266). É preciso compreender os saberes matemáticos e desenvolver as habilidades cognitivas e socioemocionais necessárias para a atuação no mundo. Ao defender isso, a BNCC parece vincular a “apreensão de significados dos objetos matemáticos” às “suas aplicações” na vida real (Brasil, 2018, p. 276).

Lida sob o modo de governo neoliberal, a concepção de formação integral veiculada pela BNCC demanda que as competências sejam desenvolvidas na medida em que “a pessoa articula todos os tipos de saberes em uma situação que não seja rotineira ou simples”, mas que apresente “alguma complexidade” (Parte 2 do Curso). Falhas no “processo cognitivo e interferências de cunho emocional” podem repercutir na “não resolução da situação problema” (Parte 3 do Curso). Tal perspectiva de formação exige a mobilização de um conjunto de recursos para além dos conhecimentos e procedimentos, agregando “habilidades, atitudes ou valores”, sem os quais “não há o que mobilizar” (Parte 3 do Curso). Em termos ainda mais elucidativos, “enredam-se os conhecimentos e o socioemocional do estudante” (Parte 4 do Curso).

A análise desses fragmentos nos permite pensar que as competências cognitivas e as socioemocionais devem ser articuladas no ensino da Matemática, operando conjuntamente na formação integral dos estudantes. No cenário neoliberal, a produção de sujeitos empresários de si parece prescindir de uma formação competente, cujo processo envolve não apenas o conhecimento em si, mas, sobretudo, o conhecimento para fazer algo. Essa distinção é proposta por Macedo (2016) quando discute as bases curriculares comuns no Brasil. A pesquisadora argumenta que vem se disseminando nas atuais políticas

uma falsa oposição entre o conhecimento em si - os conteúdos das disciplinas historicamente produzidas - e o conhecimento para fazer algo - os saberes operacionais que passam a ser legitimados pela capacidade de otimizar performances (Macedo, 2016). Acrescenta, ainda, que essa última significação tem sido hegemonizada nos documentos curriculares, enfatizando uma abordagem fortemente ligada aos ditames neoliberais.

Cabe salientar que a ênfase no “conhecimento para fazer algo” (Macedo, 2016) não invalida a importância do “conhecimento em si”, mas esmaece a posição dos saberes curriculares nas políticas educacionais. O conhecimento, assim pensado, é aquilo que possibilita que os sujeitos invistam em seu capital humano e ampliem as probabilidades de sucesso no mercado. A partir das teorizações tecidas por Laval (2019, p. 57), nota-se que “o “espírito” do capitalismo põe em jogo o utilitarismo, que não é contra o saber em geral, mas o vê “como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho”. Tal perspectiva de formação humana resume-se ao uso que se faz dos conhecimentos e das competências e habilidades desenvolvidas pelos sujeitos escolares, portanto, um saber que é empregado para fazer algo (útil) (Laval, 2019; Macedo, 2016).

A lógica utilitária enaltecida na racionalidade neoliberal assume que a formação humana deve partir de uma concepção de formação integral, que se materializa na articulação entre as competências cognitivas e as competências socioemocionais ou não-cognitivas. Restrita ao desenvolvimento de competências e habilidades úteis para as demandas do século XXI, a formação integral corresponde àquela que garante aos sujeitos as condições necessárias para sua empregabilidade, lucro e sucesso na empresa de si mesmo. Inspiradas nas teorizações de Ordine (2016), suspeitamos que parece haver um deslocamento no entendimento de utilidade. Se, antes, os saberes cujo valor não se vinculam a usos imediatos - como a música, a arte ou a literatura - eram vistos como úteis, hoje,

tais conhecimentos são descartados perante sua suposta inutilidade. Em contrapartida, a utilidade reside naqueles conhecimentos, ou melhor, competências, que melhor respondem aos problemas oriundos do mercado.

Ao retomarmos as enunciações reunidas no quadro 1, percebe-se que a Matemática é conduzida pela verdade da utilidade afinada aos fins mercadológicos. Ao definir que os estudantes deverão empregar “a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas” (Brasil, 2018, p. 266), ou ainda, ao estabelecer que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada “à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações” (Brasil, 2018, p. 276), é possível problematizar que a Matemática circunscreve-se ao seu valor de utilidade em termos de suas aplicações na vida cotidiana.

Em ambos os materiais analisados, nota-se a presença do argumento de que as competências cognitivas somente poderão ser desenvolvidas se estiverem implicadas a valores, comportamentos e emoções. Quer dizer, quaisquer “interferências de cunho emocional, ainda que os conhecimentos específicos estejam dominados, pode levar a não resolução da situação problema” (Parte 3 do Curso). Isso significa que o desenvolvimento das competências matemáticas deve mobilizar diferentes atributos, que envolvem os conhecimentos específicos, as habilidades, “assim como os esquemas das emoções (como autoconfiança e autocontrole) e das atitudes (como vontade ou persistência)” (Parte 3 do Curso).

Tal perspectiva de formação integral, materializada através das competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade, mobiliza, para além das competências cognitivas, as socioemocionais. Não se trata, portanto, de um abandono das competências cognitivas em detrimento das emocionais, mas de um

acoplamento entre elas. Além do esmaecimento da noção de conhecimento, Ciervo e Silva (2019) apontam que as políticas curriculares contemporâneas resgatam o conceito de competências e o ampliam, ao incorporar um prisma psicológico.

Pensando no que os excertos dizem quanto às competências matemáticas, parece-nos que as habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, somente poderão ser desenvolvidas se os estudantes aprenderem como gerir suas emoções, demonstrando persistência, autocontrole, resiliência e responsabilidade. Alguns estudos vêm mostrando que a atuação de organizações internacionais - como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) - e nacionais - com destaque para o Instituto Ayrton Senna - operam produzindo um efeito de consenso em relação às competências emocionais como imprescindíveis para potencializar a aprendizagem (Carvalho; Silva, 2017; Lemos; Macedo, 2019).

A atuação desses atores na elaboração de políticas curriculares no Brasil prioriza a adoção das competências socioemocionais nos currículos escolares como a solução para os desencaixes da formação escolar, buscando atualizá-la às demandas deste século. Os projetos realizados pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com outras organizações filantrópicas, enfocam os aspectos cognitivos e emocionais como uma inovação curricular marcada pela técnica, neutralidade e embasamento em evidências científicas, estratégias que operam “na busca por consenso e por consentimentos que acolham a abordagem por competências na escola como panaceia para todos os males educacionais” (Magalhães, 2021, p. 80).

A disseminação da discursividade sobre as competências socioemocionais na BNCC remonta à racionalidade neoliberal e aos investimentos em capital humano, que objetivam fabricar sujeitos produtivos, flexíveis e emocionalmente responsáveis por

seus fracassos e sucessos. O neoliberalismo, ao fazer uso da emocionalidade como mecanismo para intensificar a produtividade dos sujeitos empresários de si, introjeta nas normativas curriculares o corolário das competências cognitivas e socioemocionais (Ciervo; Silva, 2019). Como efeito, as competências emocionais emergem como o caminho necessário para o sucesso escolar dos estudantes, que devem aperfeiçoar atitudes e emoções - como resiliência, flexibilidade, persistência, autocontrole emocional, autoestima, comunicação, etc - para desenvolver seu capital e vencer a concorrência constante com os outros e consigo mesmos.

Esse cenário reverbera na BNCC e no que este documento institui acerca da área da Matemática para o Ensino Fundamental. Não basta dominar os conhecimentos específicos, nem desenvolver as competências cognitivas delineadas para a Matemática, se os estudantes não desenvolverem em si as habilidades socioemocionais que os permitam resolver problemas complexos com persistência, compromisso, resiliência e abertura ao novo. A constituição desse sujeito do século XXI, cognitiva e emocionalmente competente gera efeitos nas práticas escolares ao operar no governo das condutas de professores de Matemática e discentes em escolarização. A lógica neoliberal faz com que docentes e estudantes se conformem às verdades que circulam na BNCC, dentre as quais, reconhece-se a recorrência da resolução de problemas no ensino e na aprendizagem da Matemática.

O escrutínio dos materiais empíricos demonstrou que a resolução de problemas emerge tanto como estratégia quanto como fim do ensino da Matemática. Em outras palavras, podemos apontar que a resolução de problemas é indicada como a solução pedagógica a ser buscada para o desenvolvimento das competências definidas pela BNCC e, ao mesmo tempo, aparece como a própria competência que se deseja alcançar. No quadro abaixo, apresentamos um conjunto de excertos que materializam essa regularidade discursiva:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Quadro 2 - A resolução de problemas na Matemática

"Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental" (Brasil, 2018, p. 266).
"Na Matemática escolar [...] se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos" (Brasil, 2018, p. 277).
"Um resolvidor de problemas é quem, frente a uma situação inédita e complexa, se mobiliza para resolvê-la e a enfrenta com persistência, buscando recursos e conhecimentos em si ou em outras pessoas, livros, ou outras fontes" (Parte 3 do Curso).
"a BNCC traz a indicação de que a resolução de problemas é, ao mesmo tempo, uma competência a ser desenvolvida e uma metodologia para desenvolvê-la. Simplificando: para se tornarem resolvidores de problemas, os estudantes devem vivenciar o processo de resolução de problemas durante toda a escolaridade" (Parte 3 do Curso).
"É um recurso básico. Além das clássicas situações-problema, também é possível recorrer a situações mais abertas, que permitam mais de uma resposta e que, pelo contexto empregado e pelo desafio, motivam os estudantes na busca de solução. Outra opção é propor o trabalho colaborativo, uma vez que resolver problemas complexos em duplas ou pequenos grupos é sempre fator de motivação de crianças e jovens" (Parte 5 do Curso).
"Esperamos ter iluminado uma ideia importante que é a de que competências se desenvolvem pela forma como se estrutura o ensino, e não apenas pelo conteúdo e pelas atividades" (Parte 5 do Curso).
"A resolução de problemas é uma das competências específicas da área de Matemática, mas também pode ser encarada como uma estratégia de ensino para desenvolver outras competências da área" (Parte 6 do Curso).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As enunciações em destaque mostram efeitos de verdade da BNCC que reverberam na conduta dos docentes de Matemática e dos estudantes do Ensino Fundamental. Os professores são interpelados a priorizarem estratégias "de resolução de problemas", que, dentre outras, são "objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental" (Brasil, 2018, p. 266). Aponta-se o uso dessas metodologias com a justificativa de que as "competências se desenvolvem pela forma como se estrutura o ensino, e não apenas

pelo conteúdo e pelas atividades” (Parte 5 do Curso), cabendo ao professor buscar o desenvolvimento integral dos alunos. Quanto aos estudantes, os materiais parecem indicar que, mais do que resolver problemas, é preciso que “os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado” (Brasil, 2018, p. 277). Segundo a BNCC, além de resolver problemas, é indispensável que os próprios estudantes “formulem problemas em outros contextos” (Brasil, 2018, p. 277). As enunciações nos conduzem a pensar que os estudantes devem se constituir em “um resolvedor de problemas”, definido como aquele que, “frente a uma situação inédita e complexa, se mobiliza para resolvê-la e a enfrenta com persistência” (Parte 3 do Curso).

Em suma, a resolução de problemas é acionada, simultaneamente, como estratégia de ensino para formar sujeitos resolvedores de problemas e como fim da Matemática em desenvolver nos estudantes tal competência. O Curso enuncia que a BNCC traz a indicação de que a resolução de problemas “é uma das competências específicas da área de Matemática, mas também pode ser encarada como uma estratégia de ensino para desenvolver outras competências da área” (Parte 6 do Curso). Então, os docentes são conduzidos a fazer da resolução de problemas uma metodologia base para os processos matemáticos não apenas em momentos pontuais, mas “durante toda a escolaridade” (Parte 3 do Curso). Assim, a resolução de problemas é assumida como “recurso básico” que envolve, além dos problemas clássicos, o contato com “situações mais abertas” e “trabalho colaborativo” na busca por soluções (Parte 5 do Curso).

Tal análise mostra que a resolução de problemas se reafirma num duplo investimento: a resolução de problemas é a metodologia a ser empregada pelo professor no ensino da Matemática e se converte, também, em competência a ser desenvolvida pelos estudantes do Ensino Fundamental. A resolução de problemas como estratégia para o ensino da Matemática encontra eco nas docências que vêm sendo (con)formadas nos rastros do neoliberalismo. Trata-se de uma

docência flexível, autorresponsável, engajada (Dal'Igna *et al.*, 2020), desintelectualizada (Nörnberg, 2020), empreendedora (Petrini, 2022) e gerencialista (Faleiro, 2022). Ao tomar os ditos da BNCC como modelo para o ensino de Matemática, os professores passam a assumir que a resolução de problemas é a estratégia mais adequada para a formação de sujeitos competentes em Matemática, reafirmando uma docência aplicacionista e desintelectualizada.

Desse modo, a BNCC e o curso ofertado pela plataforma Nova Escola, ao propagarem que as metodologias de “resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem” são formas “privilegiadas da atividade matemática” (Brasil, 2018, p. 266), operam no governo das condutas docentes, conduzindo-os a pautarem suas práticas de modo na resolução de problemas como estratégia “privilegiada” de ensino. Logo, ao serem convocados a repensar seu trabalho pedagógico, os professores curvam-se à verdade de que a resolução de problemas é o método mais eficaz e inovador para a formação de competências e habilidades matemáticas.

A resolução de problemas, materializada nos conceitos de aprendizagem baseada em problemas ou *Problem Based Learning* (PBL), assume uma posição de destaque nas práticas escolares ao ser identificada como metodologia ativa. A aprendizagem baseada em problemas parte do princípio de que os estudantes devem desenvolver a habilidade de levantar questões, problemas e soluções de acordo com suas curiosidades, motivações e interesses (Longo, 2023). O fim não é meramente a busca da resposta correta frente ao problema, mas, principalmente, o processo de busca por soluções criativas e inovadoras.

Os professores, ao atuarem como mediadores ou facilitadores da aprendizagem dos estudantes, propõem-se a planejar e realizar aulas problematizadoras, inovadoras e ativas que mobilizem os estudantes na busca de soluções aos problemas e desafios propostos. Além

de resolver problemas, eles devem ser instigados a elaborar novos problemas e reconhecer outras alternativas caso as variáveis sejam alteradas. O que as enunciações mostram é que para que se produza um sujeito “resolvedor de problemas”, como estabelece a BNCC (2018), é preciso transformar o ensino, afinal, “competências se desenvolvem pela forma como se estrutura o ensino” (Parte 5 do Curso).

A constituição de um sujeito “resolvedor de problemas” demanda o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas que, por sua vez, exigem práticas pedagógicas ativas para formar sujeitos igualmente ativos, questionadores e proativos na busca pela resolução de problemas reais. Nos termos de Fontinele *et al.* (2024, p. 11), “o imperativo de aprender Matemática para resolver demandas complexas da vida cotidiana atreladas ao futuro mundo do trabalho remete-nos a um discurso sobre o campo econômico e neoliberal”. Se o incremento do capital humano é o que movimenta o sujeito rumo ao sucesso ou fracasso, tornar-se um estudante resolvedor de problemas coloca-se como condição indispensável para o sucesso no jogo neoliberal.

Além de fazer com que se configurem práticas alinhadas à resolução de problemas nas aulas de Matemática no Ensino Fundamental, os materiais analisados posicionam a resolução de problemas como uma competência a ser desenvolvida pelos estudantes da Educação Básica. Se o que se busca formar é alguém que “frente a uma situação inédita e complexa, se mobiliza para resolvê-la e a enfrenta com persistência, buscando recursos e conhecimentos em si ou em outras pessoas, livros, ou outras fontes” (Parte 3 do Curso), faz-se necessário acionar competências cognitivas - conhecimentos e procedimentos matemáticos - e socioemocionais - atitudes, valores e emoções - que equipem os alunos com uma gama diversificada de recursos necessários para resolver situações e problemas complexos.

Como já discutimos, dominar os conhecimentos específicos matemáticos não é suficiente para constituir-se como sujeito

competente na resolução de problemas. A formação integral, tal qual defendida na BNCC, aciona práticas pedagógicas que articulam as habilidades cognitivas e as socioemocionais, isso porque a resolução de problemas exige atitudes e emoções que forneçam ferramentas úteis para a busca da solução almejada. A abordagem da resolução de problemas na forma como é pensada nos materiais analisados neste estudo preocupa-se menos com o desenvolvimento da criticidade e dos conceitos matemáticos e mais com sua aplicação imediata em diversas situações e contextos, ou seja, não há interesse na dimensão intelectual, mas nas competências para alguma coisa (Kipper *et al.*, 2019; Fontinele *et al.*, 2024).

Na racionalidade neoliberal, os sujeitos são subjetivados a conduzir suas próprias vidas como se fossem empresas individuais, microempresas de si mesmos. Trata-se do que Dardot e Laval (2016) nomeiam como neossujeitos. Inseridos na regra do jogo neoliberal, os neossujeitos se autorresponsabilizam por suas escolhas e pelos resultados daí decorrentes, independentemente das condições sociais, culturais e econômicas envolvidas. Ao emergir como imperativo na Matemática, a resolução de problemas parece sustentar-se no preceito neoliberal de que são os próprios sujeitos os únicos responsáveis por resolver seus problemas, incluindo as soluções demandadas pelo mercado (Carvalho; Silva, 2017).

Inspiradas na discussão empreendida por esses autores, argumentamos que a resolução de problemas opera como mecanismo para potencializar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pelos estudantes, tornando-os mais produtivos e resilientes para enfrentar os problemas, superá-los e reduzir os riscos de fracasso futuro (Carvalho; Silva, 2017). Com isso, o Estado retira sua parcela de responsabilidade com relação aos problemas sociais e a transfere para os neossujeitos, que devem arcar com os custos e investimentos em seu capital humano. Nos materiais empíricos, nota-se a ênfase nas emoções para a constituição desse sujeito resolvidor de problemas, que deve munir-se de “esquemas das

emoções (como autoconfiança e autocontrole) e das atitudes (como vontade ou persistência)” (Parte 3 do Curso). Assim, a emocionalidade é utilizada como estratégia para intensificar a produtividade dos indivíduos e forjar subjetividades afeitas ao empresariamento de si (Ciervo; Silva, 2019). Racionalidade neoliberal e capitalismo emocional são conceitos que se encontram imbricados, gerando efeitos nas atuais políticas curriculares que enfocam não mais os conhecimentos curriculares, mas as competências aplicáveis à dinâmica mercadológica (Ciervo; Silva, 2019).

Essas teorizações evidenciam que a resolução de problemas emerge como um duplo investimento no governo dos docentes e dos discentes, ao fazer uso da emocionalidade no trabalho pedagógico da Matemática para acionar a meritocracia, o individualismo e a busca incessante por mais e mais produtividade. Os documentos analisados reposicionam o ensino da Matemática como um meio para que os estudantes aprendam a aplicá-la frente aos problemas reais, em uma lógica neoliberal. A partir do que discutimos neste texto, esperamos ter mostrado que, nos materiais analisados, circula uma discursividade que se pauta nas competências cognitivas e socioemocionais como a chave para uma formação integral, contexto em que a resolução de problemas emerge como a solução para a produção do sujeito do século XXI: um resolvidor de problemas. Por fim, frente a sua contemporaneidade e pertinência, reafirmamos a importância de que este debate continue sendo feito, problematizado, retomado, desnaturalizado.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, E. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

CARNEIRO, F. H. F.; WANDERER, F.; ALFARO, A. M. B. Jogos na Educação matemática e a constituição de sujeitos-alunos na sociedade neoliberal. **Educação em questão**, v. 62, n. 73, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/282625>. Acesso em: 20 maio 2025.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 173-190, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

CIERVO, T. J. R.; SILVA, R. R. D. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **E-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 382-401, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000200382&script=sci_arttext Acesso em: 5 jun. 2025.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-4309202000010149&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, M. O. Técnicas de conduta e posições demandadas pela resolução de problemas na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63113>. Acesso em: 09 jun. 2025.

FALEIRO, B. W. **Base nacional comum curricular e seus efeitos na docência**: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa CEDES**, on-line, vol. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

SUMÁRIO

FONTINELE, M. O. A.; BARBOSA, J. C.; GRILLO, J. S. P. Enunciados do discurso do Letramento Matemático para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8367>. Acesso em: 28 maio 2025.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso no Collège de France: 1978-1979. Portugal: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.

KIPPER, D.; OLIVEIRA, C. J.; GOMES, L. B. Competências matemáticas na BNCC: implicações curriculares. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 53-74, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, R. E. G.; SALES, S. R. Metodologias ativas: efeitos de verdade acerca da inovação no ensino dentro da racionalidade neoliberal. **Eccos Revista Científica**, n. 57, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782021000200105&script=sci_arttext. Acesso em: 08 jun. 2025.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. F. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas críticas**, v. 25, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312019000100605&script=sci_arttext. Acesso em: 03 jun. 2025.

LONGO, F. Das formas de se dar aula: Pandemia, metodologias ativas e matemática nos Anos Iniciais. In: WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **Revista e-Mosaico**, v. 10, n. 3, 2021.

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

NORNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100145&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2025.

SUMÁRIO

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In* MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETRINI, S. G. M. **Nas tramas do empreendedorismo**: a emergência de novos sujeitos na/da educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WANDERER, F.; BOCASANTA, D. M. O uso dos jogos nas aulas de Matemática: problematizando verdades do discurso pedagógico contemporâneo. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 77, p. 885–916, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/63115>. Acesso em: 7 jun. 2025.

WANDERER, F.; LONGO, F. Enunciados que constituem as docências em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema**, v. 34, n. 67, p. 421-440, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/jWfVpBSJwMFhvjmSVTrVjHr/>. Acesso em: 07 jun 2025.

14

*Gilberto Obando-Zapata
Lina Marcela Coral-Villota
Daniela Quirós Orrego*

APRENDIZAJE EXPANSIVO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE PROFESORES EN EJERCICIO

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones educativas enfrentan crecientes demandas sociales que exigen transformaciones profundas para responder a contextos dinámicos, marcados por la incertidumbre y la necesidad de una formación ciudadana integral (Tedesco *et al.*, 2013). Estas exigencias internacionales incluyen la sostenibilidad, la justicia social, la paz y la adaptación a nuevas realidades geopolíticas y formas de ciudadanía (Yates; Grumet, 2011). A pesar de ello, críticas recurrentes señalan que la organización educativa vigente no logra satisfacer tales expectativas, e incluso puede obstaculizarlas.

Entre los principales problemas, el currículo escolar presenta dificultades para conectar con los intereses y experiencias del estudiantado, que suele asumir roles pasivos y poco participativos en su aprendizaje (Amadio *et al.*, 2014). Asimismo, los contenidos resultan muchas veces desactualizados para los retos de la sociedad digital y del conocimiento (Tedesco *et al.*, 2013). La enseñanza tradicional, estructurada en disciplinas separadas, fragmenta el saber, limitando enfoques integradores y la comprensión compleja de los fenómenos sociales (Opperti, 2016). Además, el auge de la Cuarta Revolución Industrial exige equipos interdisciplinarios y competencias adaptadas a la automatización y la inteligencia artificial (Schwab, 2016). En contraste con las anteriores ideas, las investigaciones muestran que las reformas impuestas de manera vertical, y desde afuera suelen fracasar, pues el profesorado, como principal custodio de la tradición escolar, tiende a rechazar propuestas externas desvinculadas de su experiencia (Viñao, 2006). Esto en tanto las reformas en el currículo implica una labor ardua y prolongada, y requiere consensos amplios y cuestiona prácticas escolares históricas (Yates; Grumet, 2011). Por el contrario, los cambios con amplia participación de la comunidad educativa, que

reconocen a las personas docentes como agentes decisores, resultan mucho más efectivos (Opperti, 2017).

Es así como, en las últimas dos décadas, la literatura sobre el uso de la Teoría Cultural-Histórica de la Actividad (CHAT, por sus siglas en inglés) para analizar la transformación de las prácticas educativas de los docentes en las instituciones educativas ha aumentado de manera significativa. De manera particular, la tercera generación de la CHAT desarrollada por Engeström y sus colaboradores (Engeström, 1987, 2007; Engeström; Sannino; Virkkunen, 2014; Engeström; Sannino, 2021) ha tenido un impacto significativo en la investigación educativa, especialmente en la transformación de prácticas docentes, el desarrollo profesional y la innovación curricular. El aprendizaje se puede entender como un proceso colectivo en el que los participantes no solo adquieren conocimientos existentes, sino que crean nuevas formas de actividad y significado. Este proceso implica la identificación y resolución de contradicciones en la práctica educativa, permitiendo la transformación de los objetos y metas de la actividad escolar (Engeström; Sannino, 2010; Guberman; Smith, 2021; Engeström, 2016; Sannino; Engeström; Lemos, 2016).

Diversos autores analizan los fundamentos del aprendizaje expansivo en formación inicial de profesores, y en ejercicio, a partir del trabajo colaborativo en el diseño de un proyecto pedagógico, mostrando cómo los ciclos de aprendizaje expansivo permiten a los educadores cuestionar prácticas establecidas, diseñar nuevas soluciones y consolidar cambios sostenibles en la enseñanza (Guberman; Smith, 2021; Augustsson, 2021; Postholm, 2015, 2016; Smith, 2020, Tessier, 2022).

Otra línea de trabajo relacionada con el aprendizaje expansivo es la relacionada con el Laboratorio del Cambio la cual permite para la transformación de políticas educativas y transformar las prácticas institucionales. Estas intervenciones han facilitado la creación de nuevas prácticas pedagógicas, la integración de tecnologías,

superar barreras organizacionales, promover el aprendizaje colectivo entre docentes y estudiantes (Augustsson, 2021; Clifford 2022; Pareto; Willermark, 2022; Tessier, 2022). Otros trabajos en esta misma perspectiva informan sobre el uso de la agencia transformadora para dirigir cambios en las prácticas de enseñanza tradicionales (Kajamaa; Hyrkkö, 2021; Stetsenko, 2013, 2019; Young; Tuckwell; Cleveland, 2022; Botha, 2017).

Estudios como los señalados antes muestran que el Aprendizaje Expansivo no solo permite la mejora de prácticas existentes, sino que impulsa la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, adaptadas a contextos complejos y cambiantes. De manera particular, estos estudios muestran su capacidad para analizar y promover procesos de cambio profundo en la docencia, el currículo y la organización escolar, superando las limitaciones de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos (Guberman; Smith, 2021; Engeström; Sannino, 2012; Augustsson, 2021; Pareto; Willermark, 2022; Anagnostopoulos *et al.*, 2018).

En el marco anteriormente propuesto, en este capítulo presentamos resultados derivados de un proyecto de investigación *Innovar en la Educación Básica para formar ciudadanos matemáticamente competentes frente a los retos del presente y del futuro* (Código: 1115 852 70767) financiado por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS) de Colombia. En el marco de este proyecto utilizamos como referente teórico el Aprendizaje Expansivo en el marco amplio de la CHAT con el fin de desarrollar un proceso de acompañamiento a un grupo de profesores buscando la transformación de sus prácticas. En línea con lo anterior, utilizamos el marco metodológico del Laboratorio del Cambio (LC) para la intervención formativa en un grupo de 40 profesores pertenecientes a 13 instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia. El LC tiene sus fundamentos en la Teoría Histórico-Cultural de la actividad, y su propósito principal es facilitar el desarrollo colectivo y la transformación de las prácticas institucionales (en nuestro caso,

prácticas educativas) en diferentes tipos de organizaciones y comunidades. De manera particular, para el campo de la educación, se evidencia el uso de LC, por ejemplo, en los procesos de inclusión de tecnologías computacionales (Wilson, 2020; Vare, 2021), la educación inclusiva (Hancock; Miller, 2018; Anastasiou; Hajisoteriou, 2020; Dracup *et al.*, 2018; Andrews *et al.*, 2019) y el aprendizaje colaborativo (Lotz-Sisitka *et al.*, 2017; Campano *et al.*, 2020). En nuestro caso, el LC es utilizado para facilitar y estudiar la agencia transformadora entre los educadores (Englund; Price, 2018; Sannino *et al.*, 2016; Sannino; Engeström, 2018). Sin embargo, nuestro factor diferenciador se centra en el uso de la Historia de la Educación Matemática como primer estímulo para detonar el análisis crítico de las prácticas educativas institucionales, y el proceso de sistematización de una experiencia pedagógica como segundo estímulo.

Así entonces, asumimos como primera hipótesis que una aproximación histórica es el punto de partida para que los profesores cuestionen el sentido actual de sus prácticas de enseñanza y un detonante para su transformación según las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas del momento en que se sitúan. En particular, se recurre a la Historia de la Educación Matemática (HEM) como un campo de posibilidades para promover reflexiones entre los profesores y, de esta manera, cuestionar tanto la enseñanza que se brinda en las instituciones educativas, como base para constituir procesos de cambio. La segunda hipótesis se relaciona con la sistematización de la experiencia pedagógica como dispositivo para orientar procesos de reflexión sistemática sobre la práctica, y como canalizador de procesos de transformación de las prácticas educativas institucionales. Es decir, la sistematización como un proceso que permite, desarrollo de nuevas posibilidades para las prácticas educativas institucionales y la construcción de conocimiento a partir del análisis crítico a partir de los resultados de llevarlas a campo.

FUNDAMENTO CONCEPTUAL

La Teoría Cultural-Histórica de la Actividad (CHAT), constituye un marco filosófico para el estudio del comportamiento humano, en sus dimensiones individuales como sociales, a partir de conceptualizar la actividad humana —entendida como cualquier acción realizada con un propósito o meta— como la unidad básica de análisis (Engeström, 2007; Engeström; Sannino; Virkkunen, 2014). En este marco, los individuos interactúan colectivamente, adquieren su conocimiento a través de su labor conjunta, la cual mediada instrumentalmente. Así, los sujetos no se consideran como individuos que actúan de manera completamente autónoma e independiente entre sí, ni separados de la realidad que los rodea. Las personas interactúan con el entorno y responden a sus condiciones cambiantes; además, la acción conjunta transforma el mundo, lo cual a su vez genera cambios en quienes participan en esa transformación (Radford, 2006, 2013). La actividad humana impulsa la transformación del mundo, pero ese mundo modificado crea nuevas condiciones de vida que influyen en quienes lo habitan durante su actividad (Obando, 2015).

La CHAT ofrece un marco conceptual y metodológico que permite superar las dicotomías tradicionales entre lo interno y lo externo (dualismo cartesiano entre sujeto y objeto) al integrar la historia y la cultura en la comprensión de la actividad humana (Stetsenko, 2013, 2019). Esta capacidad para un análisis holístico evita la fragmentación del estudio del comportamiento humano en dicotomías simples estableciendo un marco para comprender fenómenos complejos de la constitución de conciencia humana. Según las características de la unidad de análisis los teóricos de la CHAT han identificado cuatro generaciones de la TA.

La Primera Generación, tal como fue formulada originalmente por Vygotsky, se centró en la noción de acción mediada,

donde los instrumentos físicos y psicológicos median en la acción del individuo, tanto en la transformación de su propia conciencia (internalización), como en la transformación del entorno en el que habita (externalización) (Engeström; Sannino, 2021; Stetsenko, 2019). La unidad de análisis se mantuvo centrada en el individuo, a partir de con conceptos fundamentales como el de mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (Du, 2025). La Segunda Generación, desarrollada por Leóntiev, centró la mirada en la actividad colectiva, la labor conjunta de los sujetos (Du, 2025; Tobin, 2023). Así, se entiende la actividad como un movimiento continuo entre el objeto motivo de la actividad y la labor conjunta, la orientación objetiva y las acciones subjetivas, las operaciones y las condiciones para la acción (instrumentos). De esta manera, la unidad de análisis se orientó hacia la actividad como labor conjunta orientada hacia la satisfacción de una necesidad – objeto de la actividad (Engeström y Sannino, 2021).

TERCERA Y CUARTA GENERACIÓN DE LA TA

La noción de actividad, en tanto concepto filosófico que explica el desarrollo humano como proceso histórico y cultural tiene su expresión visible en las prácticas socialmente constituidas en la cultura. Como expresión tangible de la actividad humana, la práctica está moldeada por contextos históricos y culturales, que reflejan las diversas manifestaciones del compromiso humano (Obando, 2015). Sin embargo, y como se plantea en (Obando, 2015), toda práctica individual está constituida en el marco de las relaciones sociales con los otros, y cada forma de institucionalidad se conecta con otras formas de institucionalidad presentes en la cultura, por lo que es mejor hablar de Sistemas de Práctica, los cuales se entiende como:

SUMÁRIO

forma de actividad humana cooperativa socialmente establecida en la que una organización característica de las acciones y actividades (haceres) son comprensibles en términos de la organización de ideas relevantes en discursos característicos (conocimiento) cuando las personas y los objetos involucrados se distribuyen en organizaciones características de relaciones (labor conjunta), en el marco de un proyecto distintivo (las instituciones) (Kemmis *et al.*, 2014, p. 31).

La tercera y cuarta generación de la TA centra la mirada en el análisis de los sistemas de prácticas, en sus interrelaciones, sus movimientos, sus transformaciones. Para la tercera generación de TA La unidad de análisis fundamental es la actividad o práctica conjunta en el marco de sistemas de prácticas interconectado y bien delimitados (Imants; Meijer; Blankesteyn, 2020; Guberman; Smith, 2021; Nussbaumer, 2012). Por su parte, la cuarta generación (en proceso de consolidación) centrada en la labor conjunta de los sujetos, pero ahora asume que los sistemas de práctica no tienen límites definidos y que las estructuras de los sistemas de actividad se difuminan unos a otros en la densidad y el cruce de procesos. (Guberman; Smith, 2021; Engeström; Sannino, 2021; Guberman *et al.*, 2021) En lo que sigue detallaremos algunos fundamentos de la tercera generación de la TA, en tanto es el marco nuestro trabajo.

Desde el punto de vista de la tercera generación de la TA, un sistema de prácticas está compuesto por seis elementos interconectados: el *sujeto* (el individuo o grupo que actúa), el *objeto* (el fin, el motivo o el problema sobre el que se actúa), los *instrumentos* de mediación (herramientas y signos, tanto materiales como conceptuales, que el sujeto utiliza para interactuar con el objeto), las reglas (normas y convenciones que regulan la actividad), la comunidad (las personas o subgrupos que comparten el mismo objeto general) y la división social del trabajo (la distribución de tareas y poder dentro de la comunidad) (Postholm, 2015; Foot, 2014; Beatty, 2012; Mellroth; Bergwall; Nilsson, 2021, Engeström; Sannino, 2021;

Du, 2025). Así su foco de análisis se centra en la relaciones, redes y constructos a partir de los sistemas de prácticas que se toman como punto de partida para delimitar aquello que se quiere transformar de acuerdo con el marco contextual y las necesidades que se definan de manera colectiva.

APRENDIZAJE EXPANSIVO Y MOVILIZACIÓN DE LA AGENCIA

La CHAT considera que el aprendizaje se sitúa necesariamente mediado por las interrelaciones entre el sujeto (aprendiz) y la comunidad (relaciones) a través de su actividad. Esta actividad es mediada por los instrumentos (físicos y simbólicos) dispuestos por las instituciones, y la forma como los sujetos se relacionan entre sí (relaciones de poder, división del trabajo, reglas sociales). De esta forma los participantes del sistema de actividades negocian la distribución de tareas, poderes y responsabilidades (Obando, 2015; Anderson; Stillman, 2013). Este proceso permite que los sujetos aprendan de las instituciones, al participar en su sistema de prácticas instituidas. La cognición y el aprendizaje se desarrollan a través de la actividad de los sujetos en entornos específicos, pero las acciones, creencias y conocimientos de estos transforman el contexto.

La teoría de la actividad explica cómo la actividad humana reproduce, pero también, como transforma la cultura de las instituciones al replicar o desafiar las normas, roles y objetivos de los sistemas de práctica institucionales. La transformación de los sistemas de prácticas es la forma en que los individuos pueden mejorar y redefinir colectivamente las sociedades (Garte; Kronen, 2020). Este proceso es denominado por Engeström, Aprendizaje Expansivo.

Aprendizaje Expansivo es un concepto central en CHAT, que describe el desarrollo cualitativo de nuevas formas de actividad colectiva (Beatty, 2012; Postholm, 2021). Se trata de aprender “algo que aún no existe” (Postholm, 2021; Postholm, 2024) y va más allá de la adquisición de conocimientos preexistentes, buscando la reconceptualización del objeto y motivo de la actividad para abarcar un horizonte más amplio de posibilidades (Beatty, 2012; Douglas, 2012; Guberman, *et al.*, 2021). El aprendizaje expansivo se manifiesta a menudo como un ciclo de siete fases: cuestionamiento, análisis, modelado de una nueva solución, examen y prueba del modelo, implementación, reflexión y evaluación, y consolidación y generalización de la nueva práctica (Foot, 2014; Du, 2025; Rust, 2020). Tres principios son claves en esta transformación expansiva son:

Multiplicidad de Voces: Un sistema de prácticas es inherentemente una comunidad con múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. Esta diversidad se intensifica en redes de sistemas de actividad interactuantes, sirviendo tanto como una fuente de conflictos y problemas como un motor de innovación. Esta complejidad exige procesos continuos de traducción y negociación entre las diferentes “voces” presentes (Engeström, 2001; Clifford, 2022).

Historicidad: Los sistemas de actividad no son entidades estáticas; se forman y transforman a lo largo de extensos periodos de tiempo socio-histórico. Para comprender plenamente sus problemas y potenciales, es imperativo analizarlos en el contexto de su propia historia, que abarca tanto la historia local de la actividad como la evolución de las ideas teóricas y las herramientas que la han moldeado (Engeström, 2001; Clifford, 2022).

Contradicciones: Consideradas la “fuerza motriz del cambio y el desarrollo”, las contradicciones son tensiones estructurales que se acumulan históricamente dentro y entre los sistemas de actividad. No deben confundirse con meros problemas o conflictos superficiales, sino que actúan como motores profundos de evolución.

Las contradicciones pueden ser primarias (entre los objetos que caracterizan un sistema de prácticas), secundarias (en las relaciones entre los objetos) o terciarias (entre sistemas de actividad) (Engeström, 2001; Clifford, 2022).

Los anteriores elementos son la clave para entender el Laboratorio del Cambio, que como se dijo antes, es un marco metodológico para el estudio de la agencia transformadora en un proceso de formación transformadora. Desde la perspectiva de la CHAT, la agencia se puede entender como un proceso dinámico y socialmente mediado que emerge de los sistemas de actividad colectiva (Sannino *et al.*, 2016; Cong-Lem, 2022; Roth; Lee, 2007; Sannino; Engeström, 2018). La agencia no se ve como un rasgo individual sino como un fenómeno relacional y distribuido, moldeado por contextos históricos, culturales e institucionales (Roth *et al.*, 2004; Roth, 2007; Matusov *et al.*, 2016). La noción de agencia transformadora, la capacidad de romper con el statu quo e iniciar un aprendizaje expansivo, se ha convertido en un enfoque central, especialmente en la investigación intervencionista (Sannino *et al.*, 2016; Sannino, 2020; Lotz-Sisitka *et al.*, 2017).

La metodología del Laboratorio del Cambio (CL) metodológicamente facilita la intervención formativa al utilizar el principio de la doble estimulación de Vygotsky para desarrollar actividades laborales en colaboración con investigadores. El primer estímulo es una situación, evento, fenómeno constituido socialmente, y que media en la transformación del sujeto. El segundo estímulo se relaciona con los instrumentos disponibles a la acción del sujeto, a partir de los cuales este puede mediar en la transformación del entorno institucional en el que se despliega su actividad. Así, la doble estimulación a través del Laboratorio del Cambio permite implementar sistemáticamente el ciclo de aprendizaje expansivo y el proceso de agencia transformativa mutuamente (Engeström; Sannino, 2021; Postholm, 2024). Con el primer estímulo el sujeto o el colectivo se enfrenta a una situación problemática que provoca un conflicto de motivos.

Este dilema se alimenta a menudo por contradicciones dentro de la división del trabajo (Engeström; Sannino, 2021; Du, 2025). Con este primer estímulo se desarrollan las tres primeras etapas del aprendizaje expansivo. El segundo estímulo permite hacer frente al problema a partir de los instrumentos (físicos o simbólicos) a partir de lo cual pueden constituir nuevos sentidos y significados para la actividad de los sujetos. La actividad desarrollada a partir de este segundo estímulo permite a los sujetos el control y la transformación de la situación comprensible con sentido subjetivo e institucional. Este segundo estímulo permite desarrollar las cuatro etapas restantes del ciclo de aprendizaje expansivo.

EL PROCESO DE FORMACIÓN TRANSFORMATIVA

Siguiendo el ciclo del aprendizaje expansivo diseñamos un proceso de intervención transformativa con 40 profesores de 13 instituciones educativas públicas del Distrito de Medellín, Colombia. Este proceso se realizó entre los años 2022 y 2023. El proceso de formación se realizó a través de dos diplomados, el primero, titulado “Cultura institucional y fundamentos para una transformación curricular en el marco de la educación STEAM”, cuyo objetivo fue “Promover el reconocimiento de la cultura institucional como fundamento para diseñar procesos de transformación curricular”. El segundo, titulado “Sistematizar nuestras experiencias educativas. Un acercamiento a la educación STEAM”, tuvo como objetivo, “Fortalecer las capacidades investigativas y de generación de conocimiento en educación y pedagogía de los docentes de la Educación Básica y Media a través de la escritura académica orientada a Sistematizar sus experiencias de aula en el marco de la educación STEAM”.

El primer diplomado se desarrolló a partir de 6 talleres que tomaron como partida una reflexión sobre la constitución histórica de las prácticas educativas en el sistema educativo colombiano, desde el nacimiento de la república (aproximadamente), hasta nuestros días. A partir de esta reflexión histórica, en el contraste pasado presente, se propició una reflexión crítica de las prácticas actuales (movilizar disposición de agencia), y se consolidaron posibilidades de movilización hacia nuevos sentidos para las prácticas educativas institucionales. En este sentido, este primer diplomado fue el dispositivo que generó el primer estímulo en los/as profesores/as.

El segundo diplomado, se realizó igualmente en 6 talleres, enfocados en el diseño y ejecución y sistematización de una experiencia pedagógica en las instituciones participantes del proyecto. La sistematización de experiencias es una reflexión crítica que reconstruye hechos históricos y sociales a partir de prácticas pedagógicas vividas en el aula (Jara, 2018). Este proceso permite interpretar y analizar aciertos y retos, mejorando futuras prácticas y contribuyendo a la transformación de los métodos de enseñanza. Siguiendo a Jara (2018), el proceso de sistematización en cinco tiempos. El primer tiempo, implica reunir información basada en la propia experiencia, como documentos, informes, entrevistas y otros materiales pertinentes. El segundo tiempo, implica analizar la información recopilada, identificar aciertos, retos, aprendizajes y puntos de mejora, con el fin de determinar qué se desea sistematizar y el propósito de hacerlo. En el tercer tiempo, se reconstruye, organiza y clasifica la información que describe tanto la experiencia como los aprendizajes obtenidos. En el cuarto tiempo, se sintetiza, interpreta y analiza la experiencia sistematizada para realizar una revisión crítica del relato. El quinto tiempo, se formulan las conclusiones, dando respuesta a los objetivos iniciales y a las preguntas planteadas en las fases anteriores. De esta manera, el segundo diplomado es el dispositivo que orienta el segundo estímulo.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se describen las experiencias de profesoras(os) de 3 de las instituciones participantes, todas con niveles de experiencia distintos con relación a los procesos de transformación curricular. En los siguientes apartados, se encontrará una caracterización del su quehacer en sus instituciones; los detonantes que pusieron de manifiesto la agencia de cada uno; y los movimientos a nivel personal e institucional. De la primera institución se entrevistaron a 2 profesoras, de la segunda un profesor, y de la tercera una. Las entrevistas fueron transcritas, y se analizaron a partir de tres ejes: el punto de partida, las contradicciones, y los movimientos de la agencia.

PUNTO DE PARTIDA DE LA PRÁCTICA

Institución 1

Las dos profesoras de esta institución coinciden en que sus prácticas estaban direccionadas a resolver lo que se les presentara en el momento, una de ellas menciona: “siempre se trabajaba sobre todo para la marcha del día a día con los problemas”. En ese sentido, no existía un proceso de planeación que les permitiera realizar proyecciones con relación a su quehacer. También hacen hincapié en que trabajar sobre lo emergente, ocasionó que cada profesora(o) trabajara por su cuenta, de este modo, no se evidenciaba el trabajo entre pares. Por tanto, podían llevar a cabo cualquier tipo de estrategia, pero no generaban impacto en sus colegas. Con relación a lo anterior, una profesora expresó: “hacemos cosas que la verdad no compartimos, en ese sentido hay como un cierto egoísmo, pero egoísmo porque no hay tiempo para sentarnos y compartir esas historias y experiencias”.

El enunciado de la profesora remite a pensarnos la gestión del tiempo escolar, componente de la organización curricular que fue motivo de reflexión y debate al interior del Diplomado (como se ampliará más adelante, esto fue clave al momento de tomar decisiones en el marco de su práctica pedagógica). Adicionalmente, resaltaron la sistematización, pues ellas mencionan que no lo habían contemplado como algo interesante o que generara impacto en sus prácticas e institución.

El Diplomado llega a la Institución en un momento pertinente, como una profesora lo menciona, la institución presentaba algunas “dificultades que obviamente desde pandemia se agravaron”. La vinculación de las profesoras al Diplomado se da por asignación de las directivas docentes, con la finalidad de vincularse a un proceso que pudiese aportar a las necesidades institucionales.

Al inicio del proceso de formación, ambas profesoras mencionaron que se sentían confundidas, dado que era la primera vez que trabajaban juntas, por ello el proceso las retaba a acercarse a las prácticas y las experiencias de su compañera y, a partir de ahí, construir algo en conjunto. A propósito de lo anterior, se destaca el relato de una profesora, quien menciona: “yo nunca había trabajado con ella, entonces empezamos a unificar nuestra parte personal y laboral en esto”.

En relación con el segundo diplomado, las profesoras manifiestan que el principal reto para ellas fue el diseño de una propuesta que no sobrepasara la capacidad de acción en la institución y que estuviese relacionada con alguna necesidad institucional. Así, encontraron en los procesos de lectura y escritura un potencial para llevar a cabo la creación de un proyecto, pues, como lo menciona una profesora “los estudiantes primero leían, pero no sabían lo que comprendían, entonces muchas veces dábamos una instrucción, simplemente era leerla y nos preguntaban profe, qué hay que hacer, profe es así, demostrando mucha inseguridad”. A partir de lo anterior,

las profesoras identificaron que al contribuir con el fortalecimiento de la lectoescritura estaban aportando a las demás asignaturas, por lo tanto, el proyecto incidiría en el logro educativo, algo que llamó la atención a las directivas docentes y, por ende, recibieron el apoyo para su desarrollo.

Institución 2

El profesor de la institución 2 tiene una amplia experiencia en instituciones educativas privadas, pero en el sector público solo lleva dos años. En relación con su experiencia menciona: *“yo no sabía que era estar todo un día con un grupo de primaria y yo les decía a las compañeras [...] a mí me parecen unas tesas, [...] todo un día 5 o 6 horas con los mismos niños; eso va a ser muy desgastante y yo no encontraría qué hacer, pero cuando tocó meterse en el cuento pues es muy interesante”*.

El ingreso al sector público hizo que empezara a cuestionar la práctica de profesoras(os), ya que él considera que la formación y actualización son elementos fundamentales para el quehacer en el aula, sin embargo, en su institución observa que esto no es una mayor preocupación:

la gente ya no se preocupa por estudiar. La gente, conceptos como la investigación, a la mayoría les cuesta demasiado. O sea, ya se metieron en una zona de confort y ellos de ahí no salen. Entonces, son de esas personas que, si tú les revisas lo que hacen, tienen el mismo taller de hace ya siete u ocho, o diez años, algo muy parecido a lo que veníamos hablando la otra vez en los primeros libros, que eran temáticas o ejercicios muy parecidos.

El profesor contrasta su experiencia en el sector privado, donde los/as profesores/as constantemente se encuentran vinculados a procesos de formación. Menciona que en las prácticas de su institución existe un cansancio generalizado y no se evidencia un

proceso de planeación riguroso, que, en parte, esas son algunas de las razones para continuar con prácticas pasadas. Esto le remitió a pensar en la importancia de planear, pero no únicamente a partir de la perspectiva del profesor, sino, vinculando intereses y necesidades de los y las estudiantes, dado que hasta el momento su práctica la realizaba con base en la experiencia de sus colegas.

Como era nuevo [...] en el cuento de la primaria, yo llegué [...] a tomar como base, pues lo que ya existe porque no, no tengo un conocimiento amplio sobre el tema [...] y a partir de ahí me generaba la pregunta: bueno, ¿realmente esto sí es lo que se necesita? Y recuerdo que alguna vez una de las profesoras [en el compartir de experiencias que se mencionará en apartados posteriores], en una de las sesiones decía que, si todo tenía que ser a ABP, y yo recuerdo que la respuesta que yo le decía es que es mirar en el lugar donde estás, qué es lo que se necesita.

Otro aspecto que agrega está relacionado con los problemas académicos que en pandemia se agravaron (coincide con la institución 1). Destaca que existe poco acompañamiento familiar en los procesos educativos, sumado a la apatía escolar que sienten un gran número de estudiantes.

Observar ese panorama hizo que algo en él se gestara, pues se sintió con la responsabilidad de hacer de su práctica algo diferente a lo instaurado en las dinámicas institucionales, además porque como él lo menciona *desde que yo entré al sector público he estado en ese proceso de deconstrucción de algunas ideas*. En esa búsqueda de vincularse a espacios o procesos de formación que le permitieran innovar su práctica es cuando surge la oportunidad de vincularse al Diplomado, el cual fue un reto para el profesional dado su interés en trabajar una temática que estuviera relacionada con los intereses de estudiantes. La vinculación de 3 profesores(as) en formación de la Universidad de Antioquia que realizarían su práctica profesional y trabajo de investigación en esta institución le ayuda a definir una línea de trabajo: seguridad alimentaria. Las problemáticas

relacionadas con la seguridad alimentaria de las familias son altamente pertinentes y se constituye en el detonante de la transformación curricular en el marco del desarrollo del proceso de formación.

Institución 3

La profesora de la Institución 3, con varios años de experiencia en el sector público, afirma que a lo largo de los años ha visualizado la necesidad de transformar su quehacer en el aula, preguntarse constantemente por ¿quién sería el agente de esta transformación? Menciona que los estudiantes la han inspirado a atreverse. *Los niños siempre están preguntando, algo natural en ellos, es así, que como profesoras con apertura al cambio los escuchamos y aprovechamos esta oportunidad para estimular el interés por la investigación. Partiendo de la pregunta: ¿qué sienten los(as) niños(as) cuando sus preguntas son tomadas en cuenta?*

Los procesos de investigación escolar que se desarrollan en la Institución son liderados por la profesora hace 12 años y tal como ella lo menciona, surgen por la iniciativa de vincular las preguntas de los(as) niños a su proceso de formación. En este tiempo, ha buscado alternativas de formación y participación en la oferta de diferentes espacios de la ciudad de Medellín. Estas oportunidades, han generado cambios, creando nuevas relaciones, experiencias y conocimientos que trascienden el aula. Es decir, han permitido que las/os estudiantes participen en diferentes escenarios en los que socializan el trabajo que realizan como comunidad educativa. Además, ha recibido premios en diferentes concursos relacionados con la innovación escolar.

En este contexto, la profesora señala: *durante varios años nuestra instrucción fue siendo reconocida por esos procesos como metodologías activas, pero de manera libre e individual.* Menciona que ha logrado que otras(os) colegas de otras instituciones se

contagien de las estrategias que desarrolla. Asimismo, y gracias al reconocimiento externo, junto con profesoras(os) de su institución lograron incluir una hora diaria en jornada complementaria en la que los proyectos de investigación cobran protagonismo.

En la experiencia de la profesora, es importante destacar que ha existido una preocupación por escribir acerca de su práctica y participar en procesos de divulgación, pues encuentra en el compartir de experiencias una oportunidad para dar a conocer su quehacer y nutrirlo con lo compartido por colegas. Para ella es importante las estrategias que propendan por un currículo disruptivo, ya que estas *movilizan personas, instituciones, padres de familia y profesores, convirtiéndose en una posibilidad de transformación social, que genera nuevas relaciones, experiencias y conocimientos, que trascienden a la vida.*

El ingreso de la profesora al Diplomado se relaciona con su búsqueda constante de formarse y actualizarse, en ese sentido, cuando en este espacio se dio apertura a la construcción de propuestas transformación curricular, ella se motiva a continuar con su línea de investigación *preguntar es divertirse*, pero en este caso, vinculando elementos que le posibilitaran integrar el currículo a partir del enfoque STEAM.

CONTRADICCIONES: TENSIONES, RUPTURAS COMO DETONANTES DE LA ACCIÓN

Se destaca el proceso de formación en el Diplomado porque posibilitó la reflexión y el trabajo entre pares. Para las/os profesoras(es), encontrarse con colegas de otras instituciones del mismo

Municipio, conocer sus experiencias y reflexionar en conjunto, causó que se inquietaran y empezaran a generar preguntas que muchas veces se convirtieron en detonantes, lo cual, contribuyó a reforzar la agencia de cada profesora(o). Un detonante se comprende como el suceso que desencadena una acción. En este caso, las contradicciones en sus sistemas de práctica, el cuestionamiento por el sentido de estas, y el compartir experiencias se convierten en esos sucesos que desencadenaron movimientos, que potenciaron la capacidad de agencia de cada profesor(a).

CUESTIONARSE EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS

Muchas de las reflexiones y cuestionamientos se dieron a partir de los talleres del primer diplomado, en los cuales se abordó la historia de las prácticas pedagógicas, aunada a la historia de la educación en Colombia. El acercamiento de profesores(as) a esta reconstrucción histórica posibilitó, de un lado, contrastar las prácticas de antaño con las prácticas actuales, de otro, reflexionar con respecto a cuál es el sentido de las prácticas pedagógicas.

Con relación a lo anterior, una profesora de la institución 1 expresa:

a mí me sorprendió mucho con respecto a la historia de la educación que vimos allá en el diplomado, es como hacer esa reflexión de qué es lo que se está enseñando del pasado y qué es lo que ha cambiado. Sobre todo, yo me senté a pensar, bueno, yo estoy haciendo esto y lo otro, pero también no tanto como con esa mirada como de ¡ay bueno como esto es del pasado entonces esto es malo!, no. También me di cuenta de que hay prácticas del pasado que no se pueden eliminar, que se tienen que seguir practicando para que los estudiantes puedan desarrollar unas habilidades y competencias que están requiriendo actualmente. Porque normalmente uno venía con la idea de que todo lo viejo no sirve, hay que hacer todo lo nuevo, como

que uno ir caminando a ciegas solamente por los requerimientos que mandaban desde secretaría de educación, que hay que hacer esto entonces a las directivas le dicen una cosa entonces uno trata de reproducirlo sin saber el por qué, el norte y o saber por qué se dejó de hacer.

Aunado a lo anterior, el profesor de la institución 2 menciona: *cuando empieza uno a ver todas esas prácticas, esas cosas que se han hecho, creo que es uno darse cuenta, que sí hay cosas que han tenido que mejorar y que cambiar.*

En la misma línea, la profesora de la institución 3 enuncia:

Entonces esa es una oportunidad de como esa historicidad nos ayuda a mirar que hace parte de un contexto y nuestra institución es un contexto. Entonces es retomar esa historia que es muy importante y valiosa y que ayuda a que el profesor también se reflexione y se pregunte ¿en qué lugar estoy yo?

Las anteriores narraciones evidencian que profesores(as) de las 3 instituciones coinciden en que aproximarse a las prácticas del pasado, reflexionar acerca de por qué se daban así a partir de los elementos contextuales de la época los llevó a cuestionarse: ¿qué es lo que estoy haciendo?, ¿realmente esto sí es lo que se necesita en la actualidad?, ¿en qué lugar estoy?, ¿debo enseñar como me enseñaron? Y esas preguntas comunes y recurrentes pusieron de manifiesto en ellos y ellas la agencia, además de gestar reflexiones constantemente, como lo enuncia una profesora: *como profes creamos que siempre hacemos las cosas bien, pero debe haber momentos de quehacer pedagógico que nos inviten a reflexionar sobre lo que estamos haciendo.*

En consecuencia, se destaca como un elemento detonante el cuestionamiento, dado que preguntarse constantemente, causó que profesoras(os) se motivaran a trazar caminos posibles para hacer de su práctica un proceso consciente y contextualizado. Además, porque pudieron acercarse a las prácticas pasadas y reconocer

herencias curriculares que no necesariamente deben eliminarse; asimismo, les permitió comprender que las prácticas responden a unas necesidades diversas, como la económica, la política, la religión, entre otras, y se permitieron preguntarse por: ¿qué educación se requiere para el siglo XXI?

Finalmente, profesoras(os) coinciden en que para reforzar la agencia es importante formarse y actualizarse, porque si bien cuando se formaron como profesores(as) no existían tendencias que actualmente están presentes, eso no debe convertirse en una excusa para no moverse del lugar en el que se han situado desde hace algunos años. En esta línea, destacan el proceso del Diplomado, porque de un lado les ha posibilitado reflexionar y de otro lado, les ha ofrecido un acercamiento conceptual que no busca ampliar la dicotomía entre teoría y práctica.

COMPARTIR EXPERIENCIAS

El compartir de experiencias se configuró como un escenario en el que profesoras(os) socializaron las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en sus instituciones, aquello se percibe como detonante porque desencadenó que entre ellos y ellas se escucharan, reconocieran el potencial en cada experiencia y las posibilidades de apropiación. Lo anterior fue posible gracias al proceso reflexivo en el que cuestionaron el sentido de sus prácticas y se posicionaron como agentes de cambio.

El compartir de experiencias generó que las y los profesores realizaran un contraste con sus prácticas, lo que a su vez desencadenó, en el caso de la Institución 1 angustia porque, como ellas lo mencionan: *los otros colegas tenían estructuradas muchas cosas y nosotras no*. Sin embargo, fue un asunto que se desdibujó con el tiempo porque las profesoras comprendieron que cada institución tiene un nivel de experiencia distinto y que el sentido del compartir

de experiencias es la oportunidad de aprender y nutrir su práctica a partir de la experiencia de sus colegas.

En el caso de la institución 2, el profesor se encontraba en la búsqueda de un escenario que le permitiera conocer el quehacer de otros profesores, dado que hace poco había ingresado al sector público y las realidades del sector privado distan en su mayoría de su nuevo contexto. En ese sentido, compartir experiencias le permitió reconocer elementos y estrategias a considerar en su práctica, como el caso de la bitácora y el establecimiento de alianzas. En palabras del profesor:

cuando yo escuchaba a las compañeras, a mí la verdad me impactó mucho, lo de la cuestión de la bitácora, pero no porque sea el cuaderno como tal, sino todo lo que hay detrás de eso, porque entonces ellas decían que diferentes materias se trabajaban ahí, o sea, ahí hay un constructo de interdisciplinariedad [...] Entonces, cuando tratas de vincular todos esos elementos, hubo una palabra que alguna vez mencionaron que yo la leí mucho en la universidad, pero como lo dice un papel como que no genera en uno impacto, a cuando lo escuchas de una persona con la emocionalidad que le pone a la hora de sentir orgullo por exponer lo que hace. Aprendizaje significativo.

Compartir experiencias en el caso de la institución 3, fue un espacio para dar a conocer su trayectoria en investigación y conocer cómo colegas han llevado a cabo procesos relacionados con sus mismos intereses a nivel institucional. Esto les permitió cuestionarse por qué en su institución sus prácticas se han destacado y reconocido, pero no han trascendido del aula, es decir, no se cuenta con una cultura institucional relacionada con la investigación. Con respecto a esto, una profesora menciona:

ver la variedad de como los profesores tienen formas de impactar la institución [...] entonces nosotros tenemos también ese propósito, de ya caminar hacia que, como un equipo y a partir de estos saberes de MATHEMA y

de los compañeros, podamos ir a generar esos espacios y que la institución se vaya apropiando de esos caminos que son exitosos.

En ese sentido, compartir experiencias detona en la institución 3 un cuestionamiento que implica pensarse cómo trascender de una práctica de aula a una práctica que se constituya a nivel institucional. Es menester destacar que un elemento que fue común a las tres instituciones fue el sentirse reconocidos por sus pares, en palabras de una profesora de la institución 1:

Lo valioso que es cuando uno escucha otros profes y que lo escuchen a uno, eso es muy nostálgico, porque uno dice que otro colega me escuche, me aconseje y oriente, de verdad que es significativo para nuestras vidas.

Se convirtió en un elemento relevante porque los y las profesoras encuentran en la escucha un reconocimiento a su quehacer, el cual se da a partir de la empatía y el interés, porque se encuentran con otro sujeto que desempeña su misma labor, aunque en otro contexto. Sin embargo, son sensibles ante eso porque son profesores. En ese sentido, se constituyen como profesores y profesoras cuando reconocen a otros colegas.

Finalmente, compartir y conocer las experiencias de las prácticas de los/as profesores/as de otras instituciones, con un nivel de experiencia distinta, les permitió reconocer que cada institución tiene un ritmo distinto, pues las estrategias que se gesten se relacionan con el contexto y las realidades institucionales. Asimismo, discernir elementos que pueden apropiarse en su práctica, dado que cuando el profesor o la profesora ve que es posible hacer algo, hace que él se cuestiona y sienta que también lo puede hacer, porque no se reconoce desde el ideal, sino desde la realidad de alguien que desempeña su mismo rol. En suma, se convierte en detonante porque se encuentra en el conocer la experiencia de un colega el impulso para gestar movimientos a nivel personal o institucional.

MOVIMIENTOS - AGENCIA

Los movimientos son el reflejo de la agencia de cada profesor y profesora, son la puesta en escena de las acciones que posibilitan las transformaciones. Por ello, fue importante destacar en los apartados anteriores los detonantes que incidieron en la toma de decisiones en pro de la transformación en sus prácticas, dado que para entender los movimientos es importante reconocer su génesis.

La experiencia de los/as profesoras de las 3 instituciones, refleja la agencia que cada sujeto puso en marcha a nivel personal e institucional. De esta manera, en los siguientes apartados más allá de enunciar los resultados parciales, se desatacará cómo han vivido ese proceso y los movimientos que han surgido en ese recorrido a nivel personal e institucional teniendo en cuenta que cada institución cuenta con un nivel de experiencia distinta.

Institución 1

La construcción del proyecto *el club de lectores y escritores* les permitió a las 2 profesoras trabajar entre colegas, dado que a nivel institucional era muy común trabajar de forma individual. En ese sentido, reconocer en el compartir de experiencias, que en otras instituciones era posible trabajar entre pares, hizo que empezaran a gestionar esos espacios en su institución; así fue como dos profesoras que laboran en la misma institución, pero que nunca habían trabajado en conjunto, empezaron a construir un proyecto pensado en las necesidades institucionales del momento relacionado con los procesos de lectura y escritura de los y las estudiantes. Tal como lo expresa una profesora: *con la profe [...] yo tenía un contacto y no más, pero en la parte laboral, las dos con ideas y esfuerzos y dedicación vimos que si se puede montar un proyecto.*

Construir un proyecto en conjunto, materializó la idea de que el trabajo entre pares es posible, que articular las ideas y tejer diálogo de saberes es algo alcanzable a nivel institucional. De este modo, no solo continuaron las 2 profesoras con el proyecto, sino que se articularon al PTA y vincularon a otras colegas, lo que permitió ir escalonado un trabajo de aula, a un trabajo a nivel de institución. Así lo relatan las profesoras:

el año pasado involucramos los docentes de cuarto y quinto, que en total éramos 6 docentes. Este año como dio resultado el proyecto, ya lo vamos a hacer institucional porque ha tenido buena acogida, primero por los estudiantes y los padres de familia y, los docentes también nos colaboraron mucho. Entonces este año involucraremos con el favor de Dios y de ustedes ciclo 1 y ciclo 2 que serían grados de primero hasta quinto, obviamente variando las actividades, el nivel de profundización y siempre pensando en la transversalización de todas las asignaturas.

Es importante destacar que esta vinculación al proyecto no solo se dio por el trabajo y el entusiasmo de 2 profesoras que quisieron contribuir a los procesos de lectura y escritura en su institución, sino que, fue posible institucionalizarlo gracias al apoyo de las directivas docentes y al impacto que han visto en los y las estudiantes, relacionado con más autonomía en sus procesos de aprendizaje y la mejora del logro educativo en todas las asignaturas, debido a que se afianzaron los procesos de comprensión lectora. En palabras de una profesora: *los niños me han mejorado mucho, los del año pasado mejoraron significativamente con el proyecto que aplicamos, esa parte de lectoescritura les ayudó en todas las áreas.*

Asimismo, es importante resaltar el impacto del proyecto en la gestión del tiempo escolar, dado que, para el 2023 se instauró en el currículo de la básica primaria una hora de lectura a la semana, lo cual transforma no solo los tiempos de los docentes, sino los tiempos para el aprendizaje a nivel institucional. Desde las voces de las profesoras:

SUMÁRIO

cuando entonces este año, ¡oh sorpresa! [...] ¡una hora de lectura!, se llama: una historia que contar. Cuando vemos ya eso en la agenda sabemos que esa hora es de dirección de grupo, entonces es leer un cuento, una lectura entre todos; yo me salí de ese prototipo, cada estudiante debe llevar un libro y el reto también fue para mí, ellos dijeron, profe si nosotros vamos a leer entonces ¿usted qué va a leer?

Ahora bien, pensarse la gestión del tiempo escolar no es solo concebir la idea de modificar las horas de clase o las franjas horarias, es también arriesgarse a romper con la fragmentación de las disciplinas. Además, implica la planificación y el acompañamiento en las transformaciones, la cuales vinculan acciones que requieren tiempos, lugares, y responsables, en el caso de la institución, son los directores de grupo quienes asumen este cambio.

Finalmente, para las profesoras esta experiencia se convierte en una oportunidad para sistematizar su práctica, dado que encuentran en la sistematización un camino para reflexionar sobre su quehacer, rescatar lo significativo, los aciertos y desaciertos, con la finalidad de reconocer cómo se desarrolló el proceso y qué podría considerarse y mejorarse. Asimismo, los desafíos que se derivan, los cuales podrían ser compartidos con otros colegas, para que puedan inspirarse, como les pasó a ellas al conocer las experiencias de otros/as profesores/as.

Institución 2

En el caso de la institución 2, hay que recordar que la construcción del proyecto surge cuando el profesor buscaba estrategias para transformar sus prácticas actuales, ya que estas estaban relacionadas con las de sus colegas, las cuales, desde su perspectiva debían modificarse. Desde este punto de vista, el proyecto se estructuró a partir de una lectura de contexto en la que se pudo

identificar que la seguridad alimentaria es una problemática que puede trabajarse en la escuela.

La puesta en marcha del proyecto posibilitó que los estudiantes se motiven, puesto que realizaron actividades relacionadas con su contexto y con lo que les conectaba con sus intereses, en ese sentido, según el profesor, *eso ha ayudado a que ellos salgan un poquito más adelante y eso me ha ayudado a superar el reto de las deficiencias básicas que tenían*. Lo que enuncia el profesor es importante destacarlo porque se enmarca en la realización de una práctica que dista de lo que hacía anteriormente, pues vincula las realidades y necesidades del territorio.

Asimismo, ha permitido incursionar en su quehacer de la investigación, dado que gracias al proyecto se dio la oportunidad de investigar en el aula, lo que a su vez se convierte en la apertura a nuevas formas de ser profesor, las cuales, en el caso de su institución, no se encuentran en el proyecto educativo institucional. El profesor menciona que incluir la investigación en sus procesos de enseñanza es algo nuevo para él, dado que *uno enseña lo que le enseñaron y la mayoría de mis contemporáneos no son como usted, como los muchachos hoy en día, que yo creo que ustedes desayunan, almuerzan y comen con esa palabra. Eso allá no se ve. Porque no fueron, no fuimos educados para eso*. En ese sentido, nutrir los procesos de enseñanza con herramientas investigativas se convierte en un proceso disruptivo a nivel curricular.

Desde otra perspectiva, un movimiento que manifiesta la agencia del profesor se relaciona con los procesos de planeación institucional, ya que, al inicio, no se hacían planeaciones estructuradas, sino que en el aula se enseñaba a partir de actividades que han funcionado previamente y que se han mantenido con el tiempo. No se deja de lado que se considera que existen prácticas que es importante sostener, pero es necesario pensar nuevas formas de enseñar, ya que la sociedad actual no es la misma de años pasados, además,

porque el proceso de enseñanza, al ser una actividad intencionada, requiere planificación para lograr los objetivos propuestos.

Además de lo anterior, resultado del compartir experiencias, el profesor apropió estrategias de otras profesoras, como la búsqueda de alianzas para desarrollar proyectos y la construcción de bitácoras al interior del aula de clase. Con respecto a las alianzas, el profesor considera que es importante iniciar esa búsqueda, dado que posibilita un trabajo desde el diálogo de saberes y el aporte desde el rol de cada actor para el alcance de un mismo objetivo, además, el expresa que concebir las alianzas en el desarrollo de proyectos posibilita contemplar que *hay otras personas que te pueden dar ideas y que te pueden aportar cosas, y no tenés vos que seguir solo*. En el caso de las bitácoras, el profesor percibió que contribuían al trabajo interdisciplinar en el aula de clases.

Finalmente, el profesor gracias al desarrollo del proyecto y la puesta en escena de estrategias vinculadas a sus prácticas ha logrado que otros profesores se inspiren con su quehacer, que, como le pasó a él en el compartir experiencias, vean que es posible enseñar desde otras perspectivas. En este caso, este elemento es algo que ha sido común en la experiencia de las otras instituciones, ver que otros profesores se inspiren con lo que se está realizando motiva a continuar, asimismo, a los otros profes ver que es posible les invita a arriesgarse a realizar algo diferente. Con respecto a lo expresado, el profesor mencionó lo siguiente:

Entonces, cuando alguien de esa calidad profesional y humana te dice, yo quiero algo de lo que vos estás haciendo, pues también se vuelve un tercer motivante para que vos sepas que lo que estás haciendo lo estás haciendo bien.

El profesor enuncia que sus colegas en términos prácticos han empezado a realizar sus clases fuera del aula, a concebir otros espacios como escenarios posibles para la enseñanza, pero, para él,

lo más gratificante y que siente que puede tener incidencia a largo plazo es escuchar el discurso de sus colegas, quienes han empezado a cuestionar el sentido de sus prácticas, así, empezaron a contemplar la creación de estrategias que vinculen los intereses de los estudiantes y el contexto de la institución, lo cual puede contribuir a mitigar la apatía escolar evidenciada en la institución.

Con respecto a lo anterior, el profesor expresa:

se haya empezado por parte de algunos de nosotros a romper ese cuadro, esa cuadrícula que tienen o que tenemos en nuestro PEI; y así sea por ahora, una semilla pequeña de solamente como hablarlo en conversaciones y de que uno o dos estamos empezando a hacer algo distinto, pues eso, esperaremos [...] que cuando ya no estemos quede esa semilla con las personas que van a estar.

En ese sentido, garantizar la continuidad del trabajo a nivel institucional se da en la medida en que otros se vinculan al proceso, de esta manera, es en el trabajo colectivo en el que se construyen interrupciones en el currículo.

Institución 3

En la institución 3, la profesora tiene 12 años de experiencia en investigación escolar, donde construyen proyectos que vinculan los intereses de niños y niñas. En el proceso del Diplomado, decidieron seguir trabajando en ello, por eso continuaron con su proyecto denominado “preguntar es divertirse” apostándole en esta ocasión a los procesos de educación STEAM.

En el desarrollo del proyecto y a partir del cuestionamiento del sentido de las prácticas, ellas identificaron la necesidad de sistematizar sus prácticas, para que, como se llevó a cabo en el compartir de experiencias, otros colegas pudiesen acercarse a su experiencia y por qué no, inspirarse con ella. Cabe destacar que las profesoras

ya habían escrito sobre sus prácticas, pero en esta ocasión, *estos diplomados nos enseñan que hay que unirnos en equipo y ya tenemos una muestra, escribimos en colectivo, algo que no habíamos llegado a hacer en la escuela. Es algo demostrable y nosotros se lo mencionamos a ustedes.* A partir de esa escritura en conjunto en la que pudieron reconstruir la historia de las prácticas de aula, reflexionar sobre sus procesos de investigación en donde identificaron las fortalezas y los aspectos a mejorar, descubrieron que, en sus prácticas, tal como lo enuncia una profesora “se hacía STEAM, sin yo darme cuenta de que era STEAM.”

El proceso de sistematización permitió que las profesoras se siguieran cuestionando el sentido de sus prácticas; además, ellas observaron que en el compartir de experiencias los y las profesoras de las demás instituciones reconocían su experiencia como algo maravilloso e inspirador, incluso estrategias como la búsqueda de alianzas y el uso de la bitácora algunos de sus colegas las apropiaron en su quehacer (como se evidenció con el profesor de la Institución 2). Lo anterior ocasionó que ellas se cuestionaran “a veces pienso yo, será que los que estamos ahí ¿por qué no hemos impactado en nuestra propia institución, pero afuera sí?, ¿qué pasa ahí? Esa es una interrogante”.

Gracias a esa pregunta cada vez más recurrente, las profesoras empezaron a trazar caminos para a partir de sus prácticas individuales impactar en la cultura institucional, ya que concluyeron que, si su quehacer no impactaba en la vida institucional, pues cuando se fueran de la institución, los procesos de investigación escolar desaparecerían, porque hasta ahora es trabajo de algunas profesoras.

Con respecto a la cultura institucional, las profesoras ya habían logrado que a nivel curricular se destinara una hora diaria a los procesos de investigación escolar en la jornada complementaria. Debido a la vinculación de más profesores/ras en este propósito,

para el año 2024 a nivel institucional se decidió trabajar completamente investigación escolar en dicha jornada.

Finalmente, las profesoras enuncian que, en el proceso de institucionalizar la investigación escolar, se derivan varios retos, entre ellos

sensibilización a los docentes [...] y no lo vean como una carga extra, porque cuando en estos procesos dicen: es que ustedes tienen mucho tiempo, es que ustedes le dedican mucho tiempo [lo que los profesores responden cuando hablan de la incursión de la investigación escolar en sus prácticas]. Entonces primero sensibilización y de ahí intervenir, no obligado tampoco, porque eso obligado tampoco daría como placer.

Desde esta perspectiva, las profesoras ven necesario que se fortalezca la agencia de cada profesor, ya que, cuando cada sujeto cuestiona el sentido de sus prácticas y se hace consciente de que su quehacer responde a las realidades socioculturales y a la responsabilidad política de ser profesor, cada uno puede transformarse, para luego, incidir en su entorno. En palabras de una profesora, *la transformación y el trabajo en equipo hace parte de lo que cada uno como persona hace para que se den esos cambios.*

CONCLUSIONES

Cómo se planteó en la introducción, en este estudio hemos utilizado el Aprendizaje Expansivo con eje para adelantar un proceso de formación transformadora con un grupo de profesores buscando la transformación de sus prácticas. El doble estímulo se movilizó a partir de dos diplomados, uno fundamentado en la Historia de la Educación Matemática como primer estímulo para detonar el análisis crítico de las prácticas educativas institucionales, y el otro, basado

en un proceso de sistematización de una experiencia pedagógica como segundo estímulo, y orientado a la consolidación de una práctica disruptiva en las instituciones.

El trabajo realizado muestra que el constructo teórico del Aprendizaje Expansivo, articulado a través de la metodología del Laboratorio del Cambio, constituye un enfoque pedagógico eficaz para la formación continua del profesorado. Los hallazgos evidencian que este proceso propició una transformación epistemológica fundamental en las prácticas educativas y fortaleció la agencia de los profesores.

La mediación a través del doble estímulo – la historiografía de la educación matemática (HEM) y la subsiguiente sistematización de la experiencia pedagógica– fue determinante en el proceso de movilización de la agencia en los profesores. La HEM actuó como un catalizador reflexivo, impulsando a los profesores a someter a escrutinio crítico las condiciones históricas y sociopolíticas que han constituido sus prácticas de enseñanza a lo largo del tiempo. En contraposición, la sistematización de experiencias proporcionó un marco coherente para la deliberación colectiva y la co-construcción de nuevas modalidades de actividad, permitiendo así condiciones para las innovaciones implementadas por los docentes en sus respectivas instituciones.

El trabajo realizado permite inferir que los cambios educativos no movilizan a partir de reformas impuestas jerárquicamente en una línea de arriba a abajo, sino de la promoción de procesos participativos que entregan herramientas a los profesores para movilizar el cambio. Al posicionar a los docentes como los actores principales dentro del Laboratorio del Cambio, se facilitó la manifestación de su agencia transformadora, lo que permitió sortear la inercia institucional y la resistencia natural a las propuestas de cambio de origen exógeno. Esta implicación activa fue un factor crítico

para que las transformaciones fuesen interiorizadas e implementadas por los educadores.

Este trabajo puede tener una implicación importante para el desarrollo de política pública en materia de formación docente, al poner de manifiesto una alternativa a los paradigmas de capacitación que se fundamentan en la transmisión pasiva de información. En su lugar, muestra que la adopción de enfoques que reconozcan al profesorado como una comunidad de práctica, a partir de un proceso de formación transformativa como el Laboratorio del Cambio podría ser catalizador de una innovación curricular contextualizada, que permita a las instituciones educativas responder con mayor efectividad a los desafíos que plantea la sociedad contemporánea.

AGRADECIMIENTOS

La investigación de la cual deriva este trabajo recibió al apoyo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, quien financió el programa de investigación “Innovar En La Educación Básica Para Formar Ciudadanos Matemáticamente Competentes Frente A Los Retos Del Presente Y Del Futuro”. Código 1115-852-70767. A través del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS

AMADIO, M., OPERTTI, R.; TEDESCO, J. C. Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. **Investigación y Prospectiva en Educación** UNESCO, París, 2014.

ANAGNOSTOPOULOS, D. *et al.* Learning to redesign teacher education: a conceptual framework to support program change. **Teaching Education**, 29, p. 61–80, 2018. <https://doi.org/10.1080/10476210.20171349744>

ANASTASIOU, E.; HAJISOTERIOU, C. Enhancing inclusion through the collective activity of collaboration: a cultural historical activity theory perspective. **Research Papers in Education**. 37, p. 275–301, 2020. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849368>

ANDERSON, L.; STILLMAN, J. Making Learning the Object: Using Cultural Historical Activity Theory to Analyze and Organize Student Teaching in Urban High-Needs Schools. **Teachers College Record**, 115 (030309), p. 1–36, 2013.

ANDREWS, D.; WALTON, E.; OSMAN, R. Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. **International Journal of Inclusive Education**, 25, p. 1508–1523, 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>

AUGUSTSSON, D. Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. **Journal of Educational Change**, 22, p. 475–499, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09404-0>

BEATTY, I. D. Viewing teacher transformation through the lens of cultural-historical activity theory (CHAT). **Education as Change**, 16(2), p. 283–300, 2012. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.745756>.

BOTHA, L. R. Changing Educational Traditions with the Change Laboratory. **Education As Change**, 21 (1), p. 73–94, 2017. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/861>.

CAMPANO, G. *et al.* Agency as collectivity: Community-based research for educational equity. **Theory Into Practice**. 59, p. 223–233, 2020. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705107>

CLIFFORD, S. The use and value of cultural-historical activity theory in institutional educational technology policy. **Studies in Technology Enhanced Learning**, 3(1), 2022. <https://doi.org/10.21428/8c225f6e.06989392>.

CONG-LEM, N. Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's Cultural-Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications. **Integrative Psychological & Behavioral Science**, 56, p. 1091–1112, 2022. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>

SUMÁRIO

DOUGLAS, A. S. Creating expansive learning opportunities in schools: The role of school leaders in initial teacher education partnerships. **European Journal of Teacher Education**, 35(1), p. 3–15, 2012. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633994>

DRACUP, M.; AUSTIN, J.; KING, T. Applying cultural-historical activity theory to understand the development of inclusive curriculum practices in higher education. **International Journal of Inclusive Education**, 24, p. 882–900, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492638>

DU, J. Keep the Change Alive: Challenges and Chances for EAP Teacher Development Through the CHAT Lens. **Sustainability** (Switzerland), 17(8), 2025. <https://doi.org/10.3390/su17083302>

ENGESTROM, Y.; SANNINO, A. From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. **Mind, Culture, and Activity**, 28(1), p. 4–23, 2021. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>

ENGESTROM, Y. **Learning by expanding**. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTROM, Y. Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Configuration. **Mind, Culture, and Activity**, 14, p. 23–39, 2007. <https://doi.org/10.1080/10749030701307689>

ENGESTROM, Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, 14, p. 133–156, 2001. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

ENGESTROM, Y. Putting Vygotsky to Work. The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. /n: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH J. (Eds.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge University Press, 2007.

ENGESTROM, Y. **Studies in Expansive Learning**: Learning What Is Not Yet There, 2016. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316225363>

ENGESTROM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**. 5, p. 1–24, 2010. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2009.12.002>

SUMÁRIO

ENGESTROM, Y.; SANNINO, A. Whatever happened to process theories of learning. **Learning, Culture and Social Interaction**, 1, p. 45-56, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002>

ENGESTROM, Y.; SANNINO, A. From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. **Mind, Culture, and Activity**, 28(1), p. 4-23, 2021. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>

ENGESTROM, Y.; SANNINO, A.; VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. **Mind, Culture, and Activity**, 27(2), p. 118-128, 2014. <https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868>

ENGLUND, C.; PRICE, L. Facilitating agency: the change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. **International Journal for Academic Development**, 23, p. 192-205, 2018. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1478837>

FOOT, K. A. Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform Practice and Research. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, 24(3), p. 329-347, 2014. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831011>

GARTE, R.; KRONEN, C. You've Met Your Match: Using Culturally Relevant Pairing to Cultivate Mentoring Relationships during the Early Practicum Experience of Community College Preservice Teachers. **Teacher Educator**, 55(4), p. 347-372, 2020. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1799128>

GARTE, R.; KRONEN, C. You've Met Your Match: Using Culturally Relevant Pairing to Cultivate Mentoring Relationships during the Early Practicum Experience of Community College Preservice Teachers. **Teacher Educator**, 55(4), p. 347-372, 2020. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1799128>

GUBERMAN, A.; SMITH, K. Editorial: Expansive Learning in Teacher Education. **Frontiers in Education** (Vol. 6), 2021. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.696965>

GUBERMAN, A. *et al.* Expansive Learning in Inter-Institutional Communities of Practice for Teacher Educators and Policymakers. **Frontiers in Education**, 2021. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.533941>

HANCOCK, C.; MILLER, A. Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, 22, p. 937-953, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412517>

SUMÁRIO

IMANTS, J.; MEIJER, P. C.; BLANKESTEIJN, E. Expansive Learning in Teacher Education's Hybrid Spaces: The Challenges and Possibilities in and Beyond Learning Studios. **Frontiers in Education**, 2020. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00064>

JARA, O. **La sistematización de experiencias**: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, 2018.

Kemmis, S. *et al.* **Changing Practices, Changing Education**. Singapore: Springer Science+Business Media, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>

Lotz-Sisitka, H. *et al.* Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in southern African contexts. **International Review of Education**, 63, p. 897-914, 2017. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9689-3>

MELLROTH, E.; BERGWALL, A.; NILSSON, P. Task Design for Differentiated Instruction in Mixed-ability Mathematics Classrooms: Manifestations of Contradictions in a Professional Learning Community. **Mathematics Teacher Education and Development** (Vol. 23), 2021.

NUSSBAUMER, D. An overview of cultural historical activity theory (CHAT) use in classroom research 2000 to 2009. **Educational Review**, v. 64, 1, p. 37-55, 2012. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.553947>

OBANDO, G. **Sistema de prácticas matemáticas en relación con las Razones, las Proporciones y la Proporcionalidad en los grados 3 y 4 de una institución educativa de la Educación Básica** [Tesis Doctoral, Universidad del Valle]. Universidad del Valle, biblioteca digital, 2015. <https://hdl.handle.net/10893/9472>

OPERTTI, R. El currículo en la agenda educativa 2030, en **Currículo para transformar la Educación**. Ruta Maestra No. 15, Santillana, 2016.

PARETO, L.; WILLERMARK, S. Tracing expansive learning in computer-supported collaborative teaching. **Learning, Culture and Social Interaction**, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100617>

POSTHOLM, M. Methodologies in Cultural-Historical Activity Theory: The example of school based development. **Educational Research**, 57, p. 43-58, 2015. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983723>

SUMÁRIO

POSTHOLM, M. Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. **European Journal of Teacher Education**, 39, p. 452–470, 2016. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>

POSTHOLM, M. B. Premises and Promises for Expansive Learning in Teacher Education. **Frontiers in Education**, 2020. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00041>

POSTHOLM, M. B. Teacher educators in universities and schools' experiences and learning using the change laboratory as a meeting place. **Cogent Education**, 11(1), 2024. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2358292>

RADFORD, L. Elementos de una teoría cultural de objetivación. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**. Numero especial, p. 103-120, 2006.

RADFORD, L. Three key concepts of the theory of objectification: Knowledge, knowing, and learning. **Journal of Research in Mathematics Education**, 2(1), p. 7-44, 2013. doi: 10.4471/redimat.2013.1.9

ROTH, W.; LEE, Y. "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. **Review of Educational Research**, 77, p. 186–232, 2007. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>

Roth, W. *et al.* Re/Making Identities in the Praxis of Urban Schooling: A Cultural Historical Perspective. **Mind, Culture, and Activity**, 11, p. 48–69, 2004. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_4

RUST, F. Expansive Learning Within a Teachers Community of Ongoing Learners (TCOOL). **Frontiers in Education**, 5, 2020. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00067>

SANNINO, A. Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. **Pedagogy, Culture & Society**, 30, p. 9–33, 2020. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>

SANNINO, A.; ENGESTROM, Y. Category of Development as the Basis of Psychological and Pedagogical Research in Education. **Cultural-Historical Psychology**. 14, p. 57-66, 2018. <https://doi.org/10.17759/CHP.2018140305>

SANNINO, A., ENGESTROM, Y.; LEMOS, M. Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. **Journal of the Learning Sciences**, 25, p. 599–633, 2016. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>

SUMÁRIO

SCHWAB, K. **The fourth industrial revolution**. Currency, 2016.

SMITH, K. Expansive Learning for Teacher Educators - The Story of the Norwegian National Research Schooling. **Teacher Education** (NAFOL), 2020. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00043>

STETSENKO, A. The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: "Collectivoid" dialectics from a transformative activist stance. **Outlines. Critical Practice Studies**, 14(2), p. 07-28, 2013. <https://doi.org/10.7146/ocps.v14i2.9791>

STETSENKO, A. Cultural-historical activity theory meets developmental systems perspective: Transformative activist stance and nature culture. En EDWARDS, A.; BOTTCHE, L.; FLEED, M. (Eds.). **Cultural-historical approaches to studying learning and development: Societal, institutional and personal perspectives**. Springer, 2019.

TEDESCO, J. C.; OPERTTI, R.; AMADIO, M. Porqué importa hoy el debate curricular. **UNESCO**, Suiza. [IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 10], 2013.

VARE, P. Exploring the Impacts of Student-Led Sustainability Projects with Secondary School Students and Teachers. *Sustainability*, 2021. <https://doi.org/10.3390/SU13052790>

VINAO, A. La historia de las disciplinas escolares. **Historia de la educación: Revista interuniversitaria**, (25), p. 243-269, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: Visor, 1995.

WILSON, N. Examining the Impact of Systemic Tensions on Agency and Identity: The Multiple Positions of Reggie in Production-Centered, Technology-Mediated Activity. **Cognition and Instruction**. 39, p. 181-209, 2020. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1820506>

YATES, L.; GRUMET, M. (Eds.). Curriculum in today's world: Configuring knowledge, identities, work and politics. En GRUMET, M.; YATES, L. (Eds.). **World Yearbook of Education 2011**. Routledge, 2011.

YOUNG, F.; TUCKWELL, D.; CLEVELAND, B. Actualizing the affordances of innovative learning environments through co-creating practice change with teachers. **Australian Educational Researcher**, 49, p. 805-826, 2022. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00447-7>

15

Lucas Nascimento Braga Silva

Elí Terezinha Henn Fabris

Sandra de Oliveira

SER PROFESSOR DE MÚSICA ENTRE FRONTEIRAS:

**ATRAVESSAMENTOS
CONTEMPORÂNEOS
PARA PROBLEMATIZAR
A DOCÊNCIA ARTISTA**

INTRODUÇÃO

A verdade é esta: a vida tem fome de fronteiras. É assim que se passa e não haveria nada a lamentar. Porque essas fronteiras da natureza não servem apenas para fechar. Todas as membranas orgânicas são entidades vivas e permeáveis. São fronteiras feitas para, ao mesmo tempo, delimitar e negociar. O “dentro” e o “fora” trocam-se por turnos (Mia Couto).¹

Neste texto, fruto de uma parceria intelectual, revisitamos uma pesquisa² desenvolvida no Mestrado em Educação, com o propósito de problematizar o ser professor de música em sua condição fronteira, situada entre a docência e o ser músico. Inspirado/as pelo pensamento de Mia Couto sobre fronteiras, usamos essa metáfora para nos ajudar a pensar sobre essa armadilha que pode se configurar o estar entre fronteiras, mas o quanto pode ao mesmo tempo nos servir de alerta para uma docência mais sensível e situada como professor e como músico.

Elegemos como eixos centrais o neoliberalismo e a experiência estética vinculada à prática docente, mais especificamente, da dimensão estética das docências. Inicialmente, introduziremos o tema; em seguida, o situaremos no âmbito da racionalidade neoliberal e, por fim, discutiremos como o professor de música — enquanto artista e docente — se insere nesse contexto.

Quando se trata de um músico que também atua como professor de música, é comum a crença de que o conhecimento

1 O artigo “Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras” está contido na íntegra na obra *Pensar a cultura*, compilação de entrevistas, conferências e outros textos organizados pelo jornalista Cassiano Elek Machado. Acesso em 20 de ago. de 2025, em: <https://www.fronteras.com/leia/exibir/mia-couto-a-vida-tem-fome-de-fronteras>

2 Trata-se da Dissertação “Práticas Formativas do curso de Licenciatura em Música da UERGS: a produção de um professor artista?” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

artístico seria, por si só, suficiente para a docência. Pretendemos mostrar como o ser docente e artista, ao mesmo tempo em que ambos são capturados pela racionalidade neoliberal, se constitui como um processo complexo, diferenciado e com muitas dimensões, além de estar localizado em espaços de fronteira — entre ser músico e ser professor de música.

A pesquisa em questão, revisitada como ponto de partida para esta discussão, analisou o processo formativo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O curso visa formar profissionais que atuem tanto como artistas quanto como professores da Educação Básica. Entre os principais objetivos do curso, destaca-se que o egresso deve ser capaz de articular saberes do fazer artístico; aprender e transformar a educação por meio desse fazer; apreciar e conhecer a arte e atuar na educação formal e informal. O Plano Pedagógico do Curso (PPC), um dos materiais analisados na pesquisa, denomina esse sujeito como “professor de música/musicista”. Ele é descrito como alguém capaz de entender a arte como um agente vital na educação, de expressar conceitos em educação musical, dominar os princípios da música e transitar de forma transdisciplinar, dialogando com especialistas de outras áreas em projetos artísticos, educacionais e de pesquisa.

Diferentemente da maioria dos cursos de artes no Brasil, que tendem a focar na formação de músicos eruditos, artistas ou professores de forma separada, a proposta da UERGS busca formar um profissional que transita entre o fazer artístico e o pedagógico. Trata-se de uma formação simultaneamente específica e integrada, que articula elementos da pedagogia de modo geral com as diversas linguagens artísticas.

O currículo deste curso é estruturado em eixos temáticos verticais, voltados para a formação musical, e eixos horizontais, que contemplam os estudos pedagógicos, as teorias e as práticas artísticas. Além disso, o curso oferece disciplinas pedagógicas e musicais,

assim como componentes eletivos de outras áreas das artes, promovendo, ao longo do processo formativo, o exercício articulado da atividade artística e da docência.

Na justificativa para a criação do curso, destaca-se que ele foi concebido para atender à demanda por espaços diversos de atuação profissional, reconhecendo que a ampla maioria dos egressos dos cursos de artes precisa transitar entre diferentes campos de trabalho — sendo, em determinados momentos, artistas, em outros, professores, e, muitas vezes, artistas e professores simultaneamente. A formação proposta por este curso busca desenvolver um profissional capaz de atuar em grupos artísticos, ONGs, espaços não formais de educação e no ensino formal. Essa formação valoriza o fazer artístico como forma de vida, destacando, sobretudo, a docência artista.

A investigação revisitada para esta escrita evidencia que as práticas formativas do curso da UERGS tendem a privilegiar o que se denomina “*habitus* conservatorial” – uma abordagem que legitima e valoriza saberes vinculados ao erudito, ao clássico e ao ideal de belo, ao mesmo tempo que reforça perspectivas coloniais da Educação Musical. Práticas como o aprendizado de instrumento com foco performático, a composição, o estudo de formas e análises musicais, bem como a leitura e notação teórica, remetem a esse *habitus* como linha de formação predominante. No entanto, embora essa abordagem esteja fortemente presente, também foi possível identificar diversos “movimentos de fuga” em outras direções. Isso se manifesta, por exemplo, na realização de práticas corporais que, por meio da criação, da improvisação e de uma perspectiva não utilitarista do corpo, contrapõem o modelo conservatorial — inclusive como possibilidade de novos fazeres pedagógicos em sala de aula. A criatividade e o uso do corpo como instrumento musical representam uma forma de resistência a esses padrões hegemônicos, ainda preservados nos cursos de licenciatura em Música.

A configuração curricular deste curso de licenciatura propõe a formação de um professor artista, que se constitui como tal tanto pelo *habitus* quanto por experiências que o transcendem. A performance é frequentemente estimulada pelo curso como um modo neoliberal de conduzir a vida do professor artista, contudo, essa perspectiva não é compreendida como um enfraquecimento da formação, mas sim como uma força propulsora capaz de articular tradição e inovação. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecemos que a dimensão artística do curso potencializa a inserção profissional do professor de música, percebemos também a existência de fronteiras interligadas entre o fazer artístico, o fazer docente e a racionalidade neoliberal, compreendida como um modo de condução profissional.

No que se refere à definição desse profissional, o PPC do curso o denomina como professor de música/musicista. Tal denominação evidencia a compreensão institucional de que a formação ultrapassa os limites estritamente pedagógicos, incorporando igualmente a dimensão artística. Desse modo, o professor de música é reconhecido como alguém que transita entre a docência em música e o profissional musicista. No documento, essas informações são apresentadas da seguinte forma:

O Professor de Música/musicista egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em educação musical, dominando princípios da música, de forma a atuar tanto como musicista quanto como professor; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes (UERGS, PPC, 2006, p. 3).

Faz-se necessário destacar que o PPC deste curso não contempla, em sua proposta, áreas fundamentais como a Educação

Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial como possíveis espaços de atuação do professor de música egresso. Do mesmo modo, a experiência formativa voltada para esses contextos não está prevista nos estágios curriculares, os quais priorizam, em contrapartida, a inserção em espaços não formais de educação, entendidos como oportunidades de exercício da arte. Essa ausência revela uma lacuna significativa na formação do professor de música, uma vez que tais etapas e modalidades constituem dimensões centrais do sistema educacional brasileiro e são reconhecidas pela LDB (Lei 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores como campos legítimos de atuação docente. Além disso, ao priorizar os espaços não formais como campo de estágio, o curso corre o risco de valorizar apenas a dimensão artística, em detrimento da formação pedagógica crítica e inclusiva, necessária para a atuação ampla e socialmente relevante do professor de música.

No que se refere aos espaços alternativos de atuação profissional, o PPC destaca que, embora os cursos de Artes no Brasil tradicionalmente enfatizem a distinção entre licenciatura e bacharelado e, conseqüentemente, entre a formação do professor e do artista, a realidade do mercado de trabalho revela uma dinâmica distinta. A maioria dos egressos desses cursos precisa construir percursos profissionais híbridos, atuando ora como artistas, ora como professores e, em muitos casos, conciliando ambas as funções, ainda que sua formação inicial tenha sido direcionada exclusivamente a uma dessas habilitações.

Essa constatação evidencia uma tensão estrutural entre a organização formal da formação acadêmica e as demandas concretas do campo profissional. Se, por um lado, a formação segmentada tende a reforçar fronteiras entre o fazer artístico e o fazer pedagógico, por outro, o cotidiano dos egressos aponta para a necessidade de uma formação integrada, capaz de preparar sujeitos que transitem com fluidez entre os diferentes espaços de atuação. Tal perspectiva dialoga

com o conceito de professor artista, compreendido como um profissional multifacetado, que se constitui não apenas a partir das exigências institucionais, mas também pela capacidade de articular docência e a prática musical em distintos contextos sociais e profissionais.

A LICENCIATURA EM MÚSICA E O CONTEXTO DA PESQUISA: A FRONTEIRA DA FORMAÇÃO

A música, seja como expressão artística, linguagem, ou artefato cultural, sempre se fez presente nas escolas de diferentes formas e em múltiplos contextos. Sua presença tornou-se mais efetiva na educação a partir da aprovação da Lei 11.769 de 2008, que por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1996, fez com que a música fosse obrigatória nas escolas de educação básica. A partir dessa legislação, entende-se que o professor de música deve desenvolver atividades voltadas ao fazer musical, incluindo apreciação, composição, aprendizagem de instrumentos, além de estimular o reconhecimento de parâmetros e gêneros musicais.

Outro aspecto a ser considerado neste contexto é a expansão dos cursos de Licenciatura em Música, visando atender a demanda que a legislação em questão criou, aumentando, assim, o número de profissionais habilitados para lecionar Música nas escolas brasileiras. No entanto, diversos fatores — incluindo o não preparo das escolas para ofertar a música na grade curricular e a polivalência³ no ensino das artes, em que apenas as artes visuais ou plásticas

são priorizadas — evidenciam desafios que ainda precisam ser superados. Entre esses desafios, podem ser citados, como exemplos, a falta de estrutura física e de materiais didáticos, como instrumentos musicais; a opção de professores por espaços de atuação fora da escola; e a configuração da oferta musical quando ocorre, sendo frequentemente priorizados momentos extraclasse, projetos ou práticas instrumentais coletivas.

Neste texto, o foco não é analisar a música na escola nem a educação musical de forma específica, mas direcionar esforços para problematizar o sujeito professor de música em sua dimensão docente e artística. Entende-se esses dois campos como áreas que se encontram e mobilizam questões contemporâneas, que precisam ser analisadas para compreender como a profissão docente e a de músico podem se entrelaçar, e de que forma essa conexão pode impactar tanto a educação quanto a vida do professor, enquanto músico e enquanto professor.

Ao abordar a dimensão artística do professor de música, evidenciamos uma discussão recorrente na literatura: todo docente das artes também é, de certo modo, um artista. Ou seja, o professor de música é um músico ou musicista; o professor de artes visuais, um artista visual; o docente de dança, um bailarino; e o professor de teatro, um ator. Cada um, com suas potencialidades artísticas e pedagógicas, exerce a docência de maneira singular. No entanto, quando mobilizados pela racionalidade neoliberal, esses profissionais podem assumir posições na docência que tanto potencializam o ensino quanto dificultam a articulação entre a arte e a profissão artística. Surge, assim, a reflexão: qual é o limite entre o profissional músico, o artista e o professor de música?

Alguns estudos, como o de Del Ben (2013), mostram que historicamente o professor de música ocupa diversos espaços de atuação profissional, seja na escola, em ambientes não formais de educação, em projetos sociais, Organizações não Governamentais

(ONGs), e ainda, em orquestras, bandas musicais e conjuntos instrumentais. Na mesma perspectiva, Aquino (2017) aponta que esta dimensão da atuação profissional do professor de música atravessa até mesmo os cursos de formação: tanto na licenciatura quanto no bacharelado, entende-se que, ao formar um professor de música, seu direcionamento profissional é amplo, concretizando a relação entre a prática artística e a prática pedagógica. Neste contexto, reforça-se a dificuldade de inserção da música na escola, o que frequentemente leva esses profissionais a se dedicarem a práticas conhecidas como *freelancers*, autônomos ou empreendedores, ou até mesmo a desistirem da carreira docente.

Para desenvolver o pensamento sobre a licenciatura e a formação do professor de música, apoiamo-nos em aportes teórico-metodológicos do campo dos estudos culturais, com inspiração foucaultiana, como base para esta discussão. Esses atravessamentos, fundamentais para nosso campo de investigação, possibilitam compreender a fronteira entre a docência artista e a racionalidade neoliberal, mobilizando-nos conceitualmente na presente escrita.

Para refletir sobre a licenciatura e a formação do professor de música, utilizamos aportes teórico-metodológicos dos estudos culturais, com inspiração foucaultiana. Esses referenciais permitem analisar a fronteira entre a docência artista e a racionalidade neoliberal, orientando conceitualmente esta discussão.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para desenvolver a análise proposta, é importante situar a formação do professor e do artista de música dentro da racionalidade neoliberal, nesse modo de vida neoliberal com todas as nuances da sociedade contemporânea, marcada por um modo de vida que

privilegia aceleração, performance e resultados imediatos, exigindo que cada indivíduo produza o máximo em tempo reduzido. Nesse contexto, não se valoriza a qualidade dos processos, mas sim os produtos e resultados considerados úteis para a contemporaneidade. Surge, então, a questão: quais são as implicações dessa lógica para a formação do professor de música e do artista de música?

A relação do sujeito professor de música com o fazer docente artista é discutida neste capítulo pelas lentes dos estudos pós-estruturalistas. Para isso, apoiamo-nos nos estudos de Foucault (2008), Deleuze (1995), Loponte (2005) para refletir sobre a prática docente e a profissão musical. Paralelamente, os estudos sobre racionalidade neoliberal de Dardot e Laval (2016), Foucault (2008) e Dewey (2010) nos permitem estabelecer relações entre essa docência e a formação do sujeito músico. Consideramos o neoliberalismo, segundo Foucault, não como um sistema econômico, mas como uma forma de vida que age sobre o próprio sujeito, subjetivando-o com o espírito da competitividade e da lógica empresarial. Nesse sentido, o neoliberalismo não molda apenas práticas de consumo, mas também as subjetividades, constituindo-se como um modo de vida que constitui a formação e a atuação do professor de música. Para Foucault (2008):

O interesse, creio, dessa forma de capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não econômico (Foucault, 2008, p. 302).

Foucault (2008, p. 312) explica que o capital humano é composto por “elementos que são inatos e de outros que são elementos adquiridos”. Os elementos inatos seriam aqueles considerados genéticos, herdados pelo sujeito, enquanto os adquiridos derivam de

investimentos educacionais, realizados não apenas no âmbito profissional, mas também nos cuidados familiares destinados à criança. De forma mais enfática, o neoliberalismo americano promove “uma tentativa de decifração em termos econômicos de comportamentos tradicionalmente não-econômicos” (Foucault, 2008, p. 327). Com um tom mais radical do que o europeu, o neoliberalismo da Escola de Chicago busca “[...] generalizar a forma econômica do mercado”. Isso significa aplicá-la a todo o escopo social, inclusive em aspectos do sistema social que normalmente não envolvem trocas monetárias (Foucault, 2008, p. 333-334).

Pensar nas fronteiras da docência do professor de música é reconhecer que todas as suas dimensões precisam ser analisadas, especialmente a partir de lentes teóricas que possibilitem uma reflexão produtiva sobre esse sujeito. Nesse sentido, entende-se que o professor de música é desafiado permanentemente a superar a dicotomia entre teoria e prática, entre ser professor e ser artista, e entre exercer a docência artista em tempos marcados pelo neoliberalismo.

TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA: A DOCÊNCIA ARTISTA

Tornar-se professor de música envolve dimensões que vão além da prática musical. Para os autores da Educação Musical, ensinar música não se resume a saber tocar um instrumento. No entanto, é possível compreender que tanto o músico quanto o professor podem desenvolver uma docência artista, na qual prática pedagógica e prática artística se entrelaçam.

O entendimento de docência artista adotado neste estudo parte do processo de subjetivação, inspirado em Foucault. Para evidenciar a confluência entre esses autores, recorreremos a Deleuze

(1995), que afirma que a subjetivação consiste essencialmente na constituição de modos de existência e na invenção de novas possibilidades ou estilos de vida. Trata-se de uma “operação artista [...]” (Deleuze, 1995, p. 141), podendo também ser concebida como uma “existência-artista”, conceito que reflete a influência nietzscheana no pensamento de Foucault.

No desenvolvimento da pesquisa buscou-se analisar a dimensão estética da música na formação desse professor, entendida como elemento constitutivo e potencializador da docência. É nesse sentido que arte e docência rompem fronteiras, possibilitando a construção de uma docência artista, potencializada pela dimensão estética da música e da própria prática docente. Nesse contexto, não se trata de analisar o músico enquanto profissional artista, mas de problematizar a dimensão estética da música na constituição da docência e na formação do professor de música. A docência é múltipla e complexa, composta por diversas dimensões, entre as quais se destaca a estética, entendida como a dimensão da sensibilidade. É essa dimensão que, quando desenvolvida, pode conferir ao professor de música a condição de professor artista, conforme o sentido atribuído por Loponte (2005) a essa dimensão da docência:

A docência artista em discussão não ambiciona ser um modelo a ser repetido, ou uma receita para a produção de uma “boa” docência. O que importa aqui é o que essa docência artista pode fazer ou, o que, desde essa experiência, a partir dela, ou contra ela, podemos pensar sobre nós mesmos e sobre a docência (em arte ou não, feita por mulheres e homens) (Loponte, 2005, p. 190).

Nesse sentido, essa dimensão exige que o professor ofereça um retorno visceral e encarnado ao ensinar música, que vai além da habilidade de tocar um instrumento. Ensinar música implica ser visceralmente tocado pela sensibilidade, pela dimensão estética da música e da docência, a qual permeia todo o seu ser e possibilita o desenvolvimento de uma docência artista (Loponte, 2005).

Pensar a atividade artística inerente à docência, em um contexto neoliberal, pode reforçar seu caráter performático e competitivo. Com base em Veiga Neto (2000), torna-se necessário reconhecer que os sujeitos se autogerenciam diante de um cenário competitivo, especialmente econômico, seja pela ausência de um campo de trabalho consolidado, seja pela maneira como percebem e se posicionam no mundo. Para Veiga Neto (2000, p. 197):

Isto equivale a dizer que ele não tem em sua natureza (ou carrega em si) um a priori econômico, mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia – o que, na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente no mundo.

Não somente na perspectiva da performance está inserido o professor de Música. Sua formação, conforme apresentada pelos documentos do curso, remete à ideia de artífice: aquele que produz e molda seu processo de tornar-se e ser professor de música por meio da criação, da sensibilidade e, sobretudo, da atuação criada e desenvolvida pela dimensão estética da arte e da docência, de uma docência artista.

Diante desse cenário — marcado pela competitividade, atravessado historicamente na vida dos professores de música, aliado à performance e a um modelo predominante na formação docente —, é possível identificar valores centrais para a área da música que se mantêm presentes e funcionam como diferenciais em cursos de formação de professores de música. Pode-se afirmar, portanto, que é possível tornar-se um professor artista tanto pelas práticas formativas do *habitus conservatorial* quanto fora delas, no exercício da docência e na atuação artístico-musical. O *habitus conservatorial* também é constituído pela tradição e não apenas pelo colonialismo, isso que tão bem nos lembra Hannah Arendt (1981). Ele nos permite preservar e transmitir a herança cultural, ao mesmo tempo em que

possibilita que o novo surja não apenas pela novidade, mas por meio da ruptura, da inovação, da criação e da arte.

Ao centrar o olhar para o professor de música, sujeito desta investigação revisitada, é oportuno recorrer ao pensamento de Dewey (2010), que afirma que a arte deve ser viva, vivida em sua totalidade, presente na cidade, nas ruas e nas comunidades, de forma democrática. Essa concepção de arte é fundamental para compreendermos como o neoliberalismo atua nesse contexto, que a arte seja também utilitarista, transformando-se em objeto de valor e troca - uma mercadoria que modifica a experiência estética.

Os professores egressos do curso de licenciatura em Música da UERGS, embora tenham como referência um currículo que preserva a tradição musical, também resistem à manutenção dessa hegemonia. As práticas identificadas como *"fuga do habitus"* revelam um cenário em que a busca por experiências não coloniais de fazer música é constante. Seja por meio da percussão corporal, da improvisação ou do uso de instrumentos musicais não convencionais, essas práticas são levadas para o contexto da sala de aula, elevando o fazer artístico sem acentuar uma concepção estética predominante. Isso corrobora Dewey (2010, p. 84), ao afirmar que "a experiência é a arte em estado germinal". Nesse sentido, é possível enfrentar a racionalidade neoliberal e suas pressões por modos de ser e existir performáticos e orientados por resultados, construindo uma docência artista pautada na estética da existência, transformando a vida em uma obra de arte.

Seja por meio da percussão corporal, da improvisação ou do uso de instrumentos musicais não convencionais, ao levar essas práticas para a sala de aula, o fazer artístico se qualifica sem acentuar uma concepção estética predominante, corroborando Dewey (2010, p. 84), que afirma que "a experiência é a arte em estado germinal". Nesse sentido, é possível enfrentar a racionalidade neoliberal e suas pressões, criar modos de ser e existir menos performáticos e não

guiados apenas pelos resultados, e desenvolver uma docência artista, pautada na estética da existência, fazendo da própria vida uma obra de arte que se expressa na docência do professor de música.

A dimensão estética da docência não se constitui a partir de modelos preestabelecidos, mas desperta nos sujeitos uma sensibilidade criativa que configura um modo singular de ser professor, que podemos denominar docência artista. Cada experiência estética é irrepetível, embora se desenrole dentro de um fluxo próprio, tal como ocorre nas obras de arte e no próprio fazer artístico. Na arte, as ideias não são apenas abstratas ou mentais; elas se organizam em um fluxo que envolve emoções, práticas e símbolos. A qualidade estética não se separa do que é prático ou racional; ela se manifesta nos movimentos da vida, constituindo um elemento emocional e essencial de uma experiência completa.

A relação entre o sujeito e o meio promove adaptações, gerando padrões e estruturas próprias. Nesse processo, a ação não apenas expressa, mas também amplia nossas vivências, desenvolvendo inteligência, habilidades e sensibilidade. Esses elementos estão diretamente ligados ao artístico e ao estético, componentes centrais da docência artista do professor de música. O artista, na sua prática, não cria ao acaso, ele age e conduz seu processo, pensa no público e reflete sobre o efeito que sua obra pode provocar em quem a contempla. É aí que a relevância estética está preservada, pela sensibilidade e na busca autoral do trabalho produzido, é neste sentido que se torna professor artista.

A arte, enquanto produto, existe para ser apreciada e para despertar prazer estético, o que a distingue do trabalho puramente técnico ou da produção espontânea. O artista, em sua prática, não cria ao acaso: ele age intencionalmente, conduz seu processo, considera o público e reflete sobre os efeitos que sua obra pode provocar em quem a contempla. É nesse exercício de sensibilidade e de autoria que se preserva a relevância estética, e é nesse sentido que

o professor de música se configura como professor artista. Esse professor exerce sua docência por meio de conhecimentos específicos e da formação docente; na docência artista, a dimensão estética se manifesta tanto na docência do professor quanto na arte musical, dissolvendo as fronteiras entre elas.

Na experiência intelectual, a importância está na relação entre as partes, que juntas conduzem a uma conclusão. Já na experiência estética, há um ritmo, um movimento crescente que encontra um desfecho — uma espécie de clímax que encerra uma etapa e abre caminho para outra. Para o professor de música, existe o conhecimento específico. A dimensão estética que participa da formação do professor de música é parte inseparável deste processo intelectual, por é a partir dela que se estabelece as conexões com as fronteiras da atividade artística, seja como músico ou como docente.

Na experiência intelectual, a atenção recai sobre a relação entre as partes, que juntas conduzem a uma conclusão. Já na experiência estética, há um ritmo próprio, um movimento ascendente que culmina em um clímax, encerrando uma etapa e abrindo caminho para outra. Para o professor de música, o conhecimento específico é essencial, mas a dimensão estética da formação é inseparável desse processo, potencializando-se nas conexões com as fronteiras da atividade artística, seja enquanto músico ou docente. Esses autores ainda argumentam que “o neoliberalismo representa, em essência, a expansão da lógica de mercado como uma lógica normativa que permeia desde o Estado até a mais íntima subjetividade” (Dardot; Laval, 2026, p. 34).

Reconhecendo a complexidade na formação e na definição do neoliberalismo, os autores Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 17) buscam caracterizá-lo como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que estabelecem um novo modo de governança dos indivíduos, fundamentado no princípio universal da concorrência”. A produção do sujeito neoliberal, que é competitivo e “empresário de si”,

não se dá mais pelo adestramento dos corpos, como acontecia com o homem produtivo da sociedade industrial. Em vez disso, ela ocorre por meio da gestão das mentes, em um processo de subjetivação (Dardot; Laval, 2016). A criação desse novo sujeito — ou “neossujeito”, como o chamam Dardot e Laval — baseia-se na competição, em que o indivíduo compete até consigo mesmo. A busca por ascensão social se manifesta por meio de diversas técnicas de subjetivação, como a procura por gurus, *coachings* e treinamentos de programação neurolinguística. Tudo isso visa um desempenho superior, o aprimoramento pessoal ou a busca pela “melhor versão de si mesmo”. Esses modos de subjetivação são facilmente observáveis em instituições e empresas que, em nome do sucesso profissional, incentivam todos a se tornarem gerentes.

Essa forma de governo, que se manifesta por meio de um conjunto de práticas neoliberais, impõe mais uma fronteira na vida do professor de música. Como exercer a docência e a prática artística em um cenário onde a utilidade da arte prevalece sobre a sua experiência estética? Nesse contexto, a experiência vital — inclusive a experiência da arte — é reduzida a uma lógica imediatista e produtivista. Nela, até o tempo de espera ou de lazer pode ser visto como uma oportunidade de rentabilidade.

Na contramão, Dewey (2010) afirma que a arte é inseparável da vida e da experiência integral do sujeito. Para ele, uma experiência estética significa integrar emoção, intelecto, prática e sensibilidade em um cenário que amplia e dá sentido à existência. O autor também destaca que a arte rompe com a separação entre vida prática e contemplação, oferecendo uma experiência plena que não se restringe a um fim utilitário, mas que cria novas formas de percepção e de relação com o mundo. Essa forma de governo, que se manifesta por meio de um conjunto de práticas neoliberais, impõe mais uma fronteira na vida do professor de música. A questão central que se coloca é: como exercer a docência e a prática artística em um cenário onde a utilidade da arte prevalece sobre sua experiência estética?

Nesse contexto, a experiência vital — e isso inclui a experiência da arte — é reduzida a uma lógica imediatista e produtivista. Nela, até o tempo de espera ou de lazer pode ser visto como uma oportunidade de rentabilidade. Podemos dizer, então, que a fronteira do neoliberalismo opera por meio de um contraste: a subjetividade e a estética são moldadas por discursos de empreendedorismo e práticas utilitárias. Essa lógica restringe a própria experiência do sujeito à produtividade, eficiência e mercantilização da vida, o que se reflete inclusive na docência do professor de música.

É nesse ponto que a arte pode oferecer uma abertura para experiências não reduzidas ou minimizadas ao cenário econômico. Por meio dela, o sensível, o intelectual e a habilidade manual são reinventados, ampliando a relação entre o sujeito e o meio. Isso permite imaginar e realizar novas formas de vida e de comunidade, apontando para os sujeitos como criadores de sentidos e restaurando o caráter vital da existência.

As relações estabelecidas entre o neoliberalismo e a experiência artística são fundamentais para compreendermos o ser professor de música entre fronteiras. Em meio a um processo formativo que preserva o clássico e o tradicional, mas que resiste com práticas de fuga diante de tempos neoliberais — em que tudo se busca pela produção e agregação de valor —, a arte se apresenta como uma forma de resistência aos dualismos e à fragmentação do conhecimento. Ela funciona como um antídoto à individualização e a um cenário de constante tensão. Por um lado, a arte é absorvida como uma forma de celebração do bem comum, o que torna a docência artística um processo que resiste à individualização e possibilita a reinvenção de valores. Isso possibilita construir novas formas de vida que transcendem a busca incessante por lucro e sucesso individual.

Convidamos aos professores de música que ousem ultrapassar as fronteiras que podem tolher seus processos criativos, tal qual nos incentiva Mia Couto ao dizer que as fronteiras não servem

apenas para fechar, elas “são fronteiras feitas para, ao mesmo tempo, delimitar e negociar. O “dentro” e o “fora” trocam-se por turnos”. Se “o mundo tem fome de fronteiras”, ousemos ultrapassá-las, pois a humanidade tem fome de uma vida com arte.

REFERÊNCIAS

AQUINO, S. K. **Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoteoria**: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste. Programa de Pós-Graduação em Música. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Forense/Edusp, 1981.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 29-32, 2013.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPONTE, L. G. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

16

*Diana Vanegas-García
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca*

**“EL PAPEL AGUANTA TODO Y
HABLA DE COSAS MUY LINDAS (...)
A NOSOTROS NOS CORRESPONDE
(...) ES CÓMO HACER QUE
LOS NIÑOS COMPRENDAN”:**

DOCENTES CONSTITUYÉNDOSE
EN PRÁCTICAS DE LECTURA DE TEXTOS
DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO: PRÁTICAS DE LECTURA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA DOCENCIA

En este capítulo, a la luz de conceptos propuestos o desarrollados por Paulo Freire, discutimos un aspecto de la docencia que no se puede descuidar cuando reflexionamos sobre las condiciones del ejercicio de la acción pedagógica: sus prácticas de lectura de textos del ámbito educativo, en especial, de textos que transmiten políticas educativas u orientaciones didácticas. Vivimos en un mundo marcado por las prácticas de lectura y escritura y esas prácticas se realizan en el contexto de una estructura social que las define pero que también es constituida por esas prácticas. Eso vale de modo especial para las prácticas pedagógicas escolares, que, planificadas, desarrolla y evaluadas de acuerdo a los propósitos de esta agencia de promoción de la lectura y la escritura, son forjadas por la estructura social en la que se inscriben, pero también le dan soporte y la tensionan.

Así, las prácticas de lectura de los docentes, especialmente aquellas que se centran en los textos de orientaciones pedagógicas, están marcadas por las intenciones pragmáticas de la lectura y la escritura del texto que se lee, por las culturas pedagógicas y las culturas de la escritura, por la estructura social y los roles que ocupan la escuela, la escritura y la temática del texto en ella, pero también por las posiciones disponibles y asumidas por los docentes, los estudiantes y sus familias en esa estructura.

Para respaldar esa discusión, recurrimos a una interacción entre docentes colombianas de Básica Primaria¹, que comparten

1 El sistema educativo de Colombia está organizado por preescolar, básica, media y superior con edades aproximadas así: la educación inicial (de 0 a los 4 años de edad), la educación preescolar (5 años de edad), educación básica – primaria (6 a los 10 años de edad), la educación secundaria (11 a los 14 años de edad) –, la educación media (15 a los 16 años de edad) y la educación superior como lo establece la ley General de Educación (1994).

la lectura de un texto sobre la implementación de la educación financiera en las escuelas de Colombia. Esta interacción fue seleccionada del material empírico producido en una investigación que se centró en estas maestras *apropiándose de prácticas de la Educación Económica y Financiera (EEF)* en cuanto elaboran una propuesta pedagógica que podrían desarrollar con sus estudiantes (Vanegas-García, 2023).

Los protagonistas de este estudio — 13 docentes de la Institución Educativa Distrital (IED) Fernando Mazuera Villegas de la ciudad de Bogotá (Colombia) — participaron de reuniones virtuales durante los meses de abril a junio de 2020, organizados en la dinámica de grupos focales, para discusión de los documentos orientadores oficiales de la EEF en Colombia y para la elaboración de las propuestas pedagógicas. Estos encuentros brindaron a los docentes la oportunidad de compartir sus ejercicios de lectura y sus esfuerzos por producir significados, haciendo explícitas, en sus comentarios, argumentos y preguntas, las formas en que operan con sus referencias culturales, las tácticas de enfrentamiento (de los textos y otros desafíos) que adoptan y las intenciones y acciones pragmáticas de, en, hacia o desde las prácticas lectoras que producían.

La fertilidad del análisis de estas interacciones para contemplar a los docentes constituyéndose como tales, en la lectura de textos de orientación pedagógica, deriva en gran parte del concepto de apropiación adoptado en esa investigación y con el que hemos trabajado en los proyectos de nuestro grupo de investigación, el *Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN)*².

2 Registrado en el Directorio de Grupos de Investigación del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) de Brasil, el GEN reúne investigadores vinculados a la línea de investigación en Educación Matemática del Programa de Posgrado en Educación: Conocimiento e Inclusión Social de la *Universidade Federal de Minas Gerais* interesados en el análisis de las prácticas matemáticas como prácticas discursivas.

Hemos utilizado el término *apropiación* como una herramienta teórica para comprender las formas por las cuales no solo los estudiantes, sino todos los sujetos que participan en cualquier contexto educativo – y que de él hacen parte como aprendices – producen modos propios de actuar, narrar y evaluar su participación en las prácticas sociales.

Como hace Rogoff (1990) preferimos utilizar el término *apropiación* – en lugar de *internalización*, propuesto por Vigotski – para captar la idea de que los aprendices escogen activamente las herramientas socioculturales que están a su disposición durante la colaboración social en una forma que permite cumplir sus intenciones. Smolka (2000) también adopta el término *apropiación* en vez de *internalización* para evitar la sugestión de una dualidad de lo de afuera y lo de adentro, como si lo social fuera separado de lo individual. Pero Smolka (2000) comparte la perspectiva Vigostkiana vehiculada en el concepto de *internalización* según la cual las funciones mentales superiores constituyen relaciones sociales internalizadas (Vigotsky, 1978).

Fonseca y Simões (2022), reiterando su comprensión del aprendizaje matemático como apropiación de prácticas discursivas, destacan la dimensión sociocultural, histórica e inter locutiva de las prácticas matemáticas. En la revisión que hacen del concepto de apropiación de prácticas de numeramiento³, las autoras muestran como su uso refleja una intensión investigativa de contemplar la pluralidad de modos de producir significados:

En efecto, el concepto de apropiación en estas obras parece movilizarse para garantizar la admisibilidad o la inevitabilidad de la pluralidad de significados, indicando la adopción de una concepción del conocimiento como

3 Traducción libre de la palabra *Numeramento*, adoptada en Brasil para designar un amplio conjunto de prácticas, habilidades, estrategias, creencias y disposiciones mediadas por ideas que identificamos como matemáticas (Fonseca; Simões, 2022).

práctica social que sostiene la posibilidad de estos diversos modos de apropiación del conocimiento⁴ (Fonseca; Simões, 2022, p. 30, traducción propia).

La comprensión de que los sujetos actúen sobre el conocimiento (entendido como práctica social) para convertirlo como propio y que esa actuación se realiza en la dinámica discursiva es lo que hace con que los estudios del grupo GEN recurran frecuentemente al concepto de apropiación de prácticas sociales, una vez que tales estudios en general focalizan sujetos que, recientemente incluidos en la educación escolar, confrontan las prácticas escolares, sus maneras de conocer y de divulgar el conocimiento.

Es con esta perspectiva que, en nuestra investigación, tuvimos en cuenta los procesos de apropiación de prácticas de la EEF por los trece docentes de Básica Primaria. Aunque los sujetos son identificados con la cultura escolar, la EEF se presenta como una novedad en la escuela, que intenta incorporar a la cultura escolar discursos y valores de otros campos, marcados ideológicamente y sustentados en una lógica matemática al servicio de esa ideología. Es así que observamos y analizamos cómo aquellos y aquellas docentes, que no tienen formación específica en matemática, participan en las interacciones discursivas que se producen cuando estudian y revisan documentos y elaboran una propuesta pedagógica en EEF.

Nuestra atención en este artículo, sin embargo, se dirige especialmente a comprender cómo en las conversaciones mediadas por la lectura de los textos de orientación pedagógica y en el trabajo en conjunto de elaborar acciones didácticas, esos docentes producen modos propios, socioculturales, de comprender y proponer la EEF, ya que tienen en cuenta: su cultura y lo que los rodea, lo que incluye

4 En portugués: "Com efeito, o conceito de apropriação nesses trabalhos parece ser mobilizado para garantir a admissibilidade ou a inevitabilidade da pluralidade de sentidos, indicando a adoção de uma concepção de conhecimento como prática social que sustenta a possibilidade desses diversos modos de apropriação de conhecimentos".

la forma en que abordan el proyecto de sociedades y de escuela hegemónicos; sus preocupaciones pedagógicas, sus relaciones con las políticas educacionales y sus protocolos de lectura de los textos que los divulgan; su conocimiento sobre los niños y las niñas y sobre la comunidad que actúan; así como su propia vivencia de gestión de sus finanzas personales.

En efecto esas y esos docentes en cuanto se apropian de prácticas de la Educación Económica y Financiera, en la lectura compartida de textos de orientación pedagógica, expresan y constituyen dimensiones de sí mismos y de su grupo social y así se constituyen como sujetos “en los modos como vivencian marcadores sociales (étnicos, raciales, de clase, generacionales, religiosos, profesionales, de género, entre otros), los cuales definen (im)posibilidades de relación entre las personas y de ellas con los conocimientos diversos”⁵ (Fonseca *et al.*, 2021, s.p.).

Por esto para el análisis que presentamos en este texto, tomando la apropiación de prácticas de la EEF como un proceso discursivo, encontramos apoyo en la concepción de sujeto social que no es elaborada en esos términos en la obra de Paulo Freire, pero aparece en sus elaboraciones sobre transformación y liberación a partir de la toma de posición “crítica, activa y dialógica delante del mundo” (Pitano, 2015, p. 480). Así en este texto esas elaboraciones Freireanas, especialmente cuando se refieren a la constitución personal y social de docentes, inspiraron nuestro análisis del modo como las profesoras y los profesores de Básica Primaria que participaron de ese estudio procesan individual y colectivamente los textos de orientación pedagógica de la EEF, y operan sobre los discursos que los textos transmiten para hacerlos propios, tornarlos suyos, constituyéndose así, mientras ejercen esa dimensión lectora de la docencia.

5 En portugués: “nos modos como vivenciam marcadores sociais (étnicos, raciais, de classe, geracionais, religiosos, profissionais, de gênero, entre outros), os quais definem (im)possibilidades de relação entre as pessoas e delas com os conhecimentos diversos”.

DOCENTES LECTORAS Y EL CONTEXTO DISCURSIVO

Para comprender el contexto discursivo de la interacción que inspira la reflexión que aquí traemos, es necesario hablar de lo qué significa ser docente de Básica Primaria en un país como Colombia. La comprensión de la identidad como docente se diseña en un contexto de grandes desigualdades sociales, y con baja inversión en educación a nivel latino América (Rivas, 2021). Cuando desarrollamos nuestro trabajo de campo, los grupos en clase eran de aproximadamente 40 estudiantes, algo común en el sector público y específicamente en la IED Fernando Mazuera Villegas, la escuela en la que trabajaban las docentes y los docentes que participaron en nuestro estudio. Entonces en diferentes situaciones dentro del aula, el docente debe utilizar estrategias para lograr sobrevivir. Las estrategias muchas veces terminan siendo marcadas por la imposición del silencio, por el control, y la atracción por las tareas mecánicas, aunque las profesoras y los profesores preferirían promover el diálogo y la participación.

Ejercer la docencia, además, no consiste solo en ir al aula de clase a *impartir conocimiento*, aunque esa sea una comprensión de la docencia muy frecuente en el consenso común. Las responsabilidades de ser docente de primaria incluyen, por cierto, saber y estar preparado para impartir diferentes áreas del conocimiento como, por ejemplo: sociales, español, inglés, biología, matemáticas etc. Así como preparar la clase con anterioridad y/o revisar trabajos fuera del horario laboral.

Adicional, sin embargo, en su responsabilidad social y pedagógica, al docente le corresponde reflexionar sobre las condiciones culturales y sociales que definen los diferentes modos en que los estudiantes se apropian de los conocimientos escolares y buscar

alternativas para enseñar en condiciones que pueden mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela, en términos de eficiencia, pero también de relevancia en la vida social de la comunidad:

una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también abarca el enseñar y aprender de un modo diferente. Una escuela en la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos (Freire, 2010, p. 20).

Pero no solo la preocupación por el contenido académico es el que entra en juego, sino dentro del aula se hacen evidentes procesos sociales y emocionales de los estudiantes (perdidas personales, separaciones familiares, familias disfuncionales etc). Situaciones que no son fáciles de asumir en el diario vivir del aula, pero que se convierten en eje fundamental de ser maestro, ya que se debe atender no solo el contenido a explicar, sino las situaciones psicosociales de nuestros estudiantes. Por lo anterior, ser docente "exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica" (Freire, 2010, p. 26).

Además, la escuela, los docentes, los estudiantes y sus familias forman parte de una estructura social que define muchas de las relaciones —pedagógicas, políticas, afectivas y epistemológicas— que se establecen entre las personas y los grupos dentro y fuera del aula y del entorno escolar. En esta estructura actúan las fuerzas económicas, y no es casualidad que en las últimas décadas la EEF ha empezado a tener relevancia en la educación colombiana, mucho en función de las presiones de organismos como el Banco Mundial (BM), la Asociación Bancaria y de Entidades Financieras de Colombia (Asobancaria), y el Banco de la República de Colombia que, de

acuerdo con su proyecto de sociedad, han considerado importante hablar de EEF en las escuelas. De cierta forma identificado con ese proyecto, en la década de 2010, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con apoyo de diferentes entidades, ha propuesto un material para ser trabajado en las instituciones educativas del país. La Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera (ENEEF) (CIEEF, 2017) y las Orientaciones Pedagógicas sobre la Educación Económica y Financiera en Colombia (MEN, 2014) componen ese material y fueron por eso colocados a disposición de los docentes participantes de esta investigación para ser revisados y analizados y darles ideas para crear propuestas pedagógicas para los grados 3º, 4º y 5º de básica primaria.

Por medio del análisis de diálogos entre colegas para la discusión del documento y la creación de propuestas pedagógicas, buscaríamos comprender los modos como se apropian de prácticas de la Educación Económica y Financiera. El material propuesto por el MEN fue compartido para que conocieran la perspectiva que sustentaba la estrategia de las orientaciones, ya que ninguno de los docentes del grupo participante conocía el material, como se mostró en las entrevistas de entrada.

Lastimosamente al momento de realizar las reuniones de grupos focales para discutir estos textos, la pandemia de Covid-19 obligó a decretar el aislamiento social y su larga duración provocó la búsqueda de alternativas a las actividades escolares. Las alternativas adoptadas, sin embargo, hicieron que la brecha social aumentara, ya que los estudiantes especialmente del sector público no contaban con elementos básicos para poder hacer un acompañamiento virtual, además de las resistencias existentes debido a la falta de conocimiento sobre la nueva modalidad: “la virtualidad”:

Fue en ese contexto de aislamiento social e introducción de clases virtuales en condiciones de emergencia y de restricción de recursos, que las docentes y los docentes participantes de esta

investigación, trayendo las marcas de sus distintas formaciones y de su compromiso profesional y político que los mueve en ese sistema educativo, acordaran participar en reuniones virtuales, propuestas por las investigadoras, para discutir los documentos que guiaban la EEF en Colombia y desarrollar una propuesta para adoptarla, sin ninguna garantía de que alguna vez tuvieran la oportunidad de implementarla. Las interacciones que se establecieran y las posiciones discursivas que los sujetos asumieran en ellas fueron por lo tanto influenciadas por esas condiciones, que se constituyeran no apenas como circunstancia, pero como desafíos que las y los participantes se dispusieron a enfrentar y para ellos producir respuestas.

De los trece participantes de la investigación, once eran mujeres. Por eso, cuando nos referimos al conjunto de los sujetos utilizamos el femenino plural. El rango de edad de las participantes va de los 29 años hasta los 60 años de edad. Todas las participantes son licenciadas y tienen alguna formación posgradual. Se puede observar también que seis docentes han tenido su formación inicial en educación en las Escuelas Normales Superiores de Colombia⁶. Adicional, encontramos que una docente es formada en biología y da clases de matemáticas, así como una docente formada en matemáticas que da clases de artes y educación física. De las trece docentes solo dos estaban en cargos por provisionalidad⁷ (que no tienen nombramiento definitivo dentro de la institución).

Sin embargo, además de esa información sobre la formación y el desempeño de las maestras, consideramos necesario y pertinente, para comprender las prácticas de lectura de textos de orientación pedagógica que estas maestras produjeron en las interacciones que presenciamos, mostrarlas como personas que, desde su

6 https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf

7 https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-propertyvalue-59548.html?_noredirect=1

solidaridad, aceptaron apoyar el proceso de investigación. Personas que nos permitieron escuchar sus sentires; que nos permitieron entrar a su casa por medio de una cámara y nos donaron de su tiempo en pleno aislamiento; nos permitieron avanzar en la investigación cuando todos estamos solos en casa, solo con nuestros seres más cercanos. Mientras vivíamos momentos de incertidumbre a nivel mundial; para muchos de nosotros eran momentos de angustia, miedo, y muchos sentimientos salieron a flote. La angustia de ese momento y la disposición de esas docentes de mantener el compromiso adquirido de participar en los grupos focales por solidaridad con las investigadoras y por creer en su contribución para la producción de conocimiento en Educación son también condiciones contextuales de producción de los discursos. Pero, además, nos da indicaciones sobre las formas de ejercer la docencia que esas personas asumen, llenos de ideas y compromisos, pero también de amor y de esperanza, por una mejor educación para niños y niñas (Freire, 2019).

COMPARTIENDO LECTURAS DE UN TEXTO DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

En los primeros encuentros de los grupos focales que se llevaron a cabo por medio de reuniones virtuales en la plataforma Zoom, las docentes pudieran discutir la lectura que hicieran de la ENEEF. Las docentes se organizaron de manera voluntaria para conformar los cuatro grupos de discusión, cada uno de ellos, responsable de debatir uno de los capítulos, a partir del segundo⁸, y

8

El primer capítulo, que corresponde a la introducción de la ENEEF se presentó luego de dar apertura a la investigación con la presentación del proyecto en el primer encuentro con los docentes.

luego compartir el debate con todo el grupo, según lo previsto en el calendario elaborado colectivamente.

El evento seleccionado para la reflexión que aquí queremos proponer se llevó a cabo en el segundo encuentro del grupo de compuesto por las docentes Paola, Lindelia, Gloria, Martha y Olga. Este grupo estaba encargado de analizar el capítulo tres de la ENEEF, denominado “Diagnóstico colombiano y motivaciones para la implementación de la estrategia nacional de Educación Económica y Financiera.” Con excepción de la docente Paola, las docentes del grupo llevaban más de 10 años en la misma institución, sede, y horario de trabajo, y habían creado proyectos juntas, aportando grandes ideas para la educación de sus estudiantes de los grados cuarto y quinto específicamente.

En nuestro análisis, hablaremos de como el documento de la ENEEF fue leído por esas docentes, quienes inmediatamente se cuestionaron sobre por qué este texto aún no les había llegado oficialmente, siendo docentes de una institución pública en la capital del país. El trabajo interpretativo de las docentes giro sobre todo alrededor de preguntas que iban surgiendo. En cada lectura, la curiosidad de cada docente era elaborada en los enunciados por medio de los cuales se insertaban en las interacciones. *Las preguntas* se convirtieron en el eje central de discusión y de análisis del texto, en un movimiento de construcción de una interpretación colectiva, que remite a lo descrito por Freire en el libro *Por una pedagogía de la pregunta*:

El movimiento perenne de la pregunta nos sitúa en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo pero que están vinculadas con él, en ese transcurso, difícil pero necesario, complejo pero ineludible, singular y colectivo, de construir una palabra colectiva, común y, además, articulada con las reflexiones que aquí y ahora planteamos (Freire; Faundez, 2018, p. 10).

En el análisis de toda la interacción, se destaca cómo las docentes, confrontando su elaboración del texto leído con su práctica docente y su vivencia social, elaboraron una visión crítica hacia el documento, no para desestimarlos, sino para fundamentar la construcción de propuestas pedagógicas aplicables y relevantes para sus estudiantes. Las docentes se apropiaron de conceptos que inicialmente no les eran familiares y los convirtieron en el centro de su ejercicio de lectura que debería apoyar, en la siguiente etapa, la creación de una propuesta pedagógica. En los diálogos de este grupo y de los otros grupos de maestras se observó la fuerza de las relaciones entre las personas, quienes sumaron esfuerzos para reinventarse o buscar alternativas que puedan transformar o aportar a las propuestas pedagógicas pensando en los niños y en la comunidad en general. De esta manera, se logró un conocimiento cargado de intuiciones, deseos, aspiraciones, dudas y miedos, sin perder la razón.

Durante sus conversaciones, las docentes reiteraron como la lectura que hicieran y el ejercicio de compartir interpretaciones les había brindado oportunidades, pero también les había exigido apropiarse de situaciones y conceptos nuevos para ellas en relación con la EEF. En esa apropiación esas maestras asumen posiciones como sujetos sociales. Asimismo, se reconocen las acciones personales que realizan, forjadas en las vivencias individuales y de la relación con otros, así como los modos como cada una se apropia de las prácticas sociales.

En la Tabla 1, presentamos la transcripción de 34 minutos de ese encuentro, en los cuales destacaremos tres temáticas contempladas por las docentes al compartir la lectura de ese fragmento de la EEF: su desconocimiento de la existencia del documento y su escepticismo en relación a los datos estadísticos que este apartado indicaba; el intento y los límites de imponer una cultura del ahorro; la autoría y los intereses de ese texto.

Tabla 1 – Discusión del capítulo “Diagnóstico colombiano y motivaciones para la implementación de la estrategia nacional de Educación Económica y Financiera”

Encuentro # 2: grupo 2: primera parte: 6 de mayo de 2020		
Docentes: Martha, Lindelia, Gloria, Olga y Paola		
Tiempo de la grabación: 33 minutos 47 segundos		
Tiempo	Docentes	Enunciados
00:24	Diana	Ok, bueno, a partir de este momento vamos a empezar a discutir el tercer capítulo, bueno, la tercera parte del documento de la ENEEF, específicamente el capítulo denominado “Diagnóstico colombiano y motivaciones para la implementación de la estrategia nacional de Educación Económica y Financiera”. Les recuerdo que cualquier intervención que yo haga va en relación con el documento, no va a ser personal, no va a ser comentario de mi parte, sino específicamente textual, valga la redundancia del texto, ¿bueno? Ya que intentaré ser lo más imparcial posible, ¿vale? Entonces, quisiera escuchar de ustedes qué les generó el texto, ¿qué les pareció?
01:25	Martha	¿Comenzamos?
01:26	Diana	Sí, señora. Paolita levantó la mano, cuéntame Paolita, puedes hablar.
01:33	Paola	Bueno, a mí me pareció un tema muy interesante. Primero, porque no tenía ni idea de que esto estuviera dentro de un Plan Nacional de Educación, ¿cierto? O que el Ministerio de Educación se interesaría por crear estas herramientas que todos los seres humanos deberíamos tener en el manejo, en la percepción, en los conceptos de lo que significa todo el aspecto financiero. Entonces, a mí me pareció primero un tema muy interesante. Me causó un poco de sorpresa las estadísticas que estaban, por ejemplo, como que el 94 % de las personas planeaban su presupuesto. Eso a mí me causó gran sorpresa porque pensé que era muchísimo menos. Pensé que yo era la única que todo el tiempo sumaba, restaba y miraba en qué iba a gastar ¿sí? O que, de pronto, digamos que, de una manera muy sesgada, esto tuviera que ver sobre todo con algún tipo de educación como tal, ¿cierto? Entonces, pensaba que esto no era un tema primordial para la mayoría de las personas y el 94 % lo planifica y eso daría cuenta de que, por lo menos, no es que haya mucho desconocimiento en cuanto al tema financiero. Sí me sorprendió también por la poca cantidad que una de cada cinco personas tiene un dinero guardado por un caso excepcional que suceda. Eso a mí me parece, creía que era muchísimo menos. De hecho, viéndolo con todo el tema, por ejemplo, ahora en la pandemia, ver que las personas no tenían un ahorro en donde poder decir “puedo sujetarme de aquí, puedo hacer esto”, pues pensé que efectivamente era del cero coma cero cero cero por ciento de algo sí de personas. Entonces eso me causó muchísima sorpresa, pero me parece bien tener este espacio y esta oportunidad para hablar un poco sobre este tema de EEF porque pues debería ser algo de lo cotidiano, ¿no? Debería ser algo así como manejamos el dinero todo el tiempo, pues deberíamos estar educados en esto y pues, qué sorpresa que, en este, no sé si también en otro plan de desarrollo de otros años estuviera, pero que desde el 2010 se está referenciando este documento, pues se esté hablando. Me parece que pues ya llevamos cierto tiempo en donde se pueden empezar a ver los frutos, sobre todo en básica en educación que era el último aspecto del que habla

SUMÁRIO

04:32	Diana	Gracias, Paolita. Linde, tú pediste la palabra ¿cierto? Luego, Glori, y luego, Olquita, por favor.
04:38	Linde	Sí, sí me parece que bueno, de acuerdo en lo que dice Paolita. Inicialmente, pensé que era un tema súper aburrido y que solo las entidades financieras o los economistas o las personas que se dedican al manejo del dinero y del presupuesto se interesaban por el tema, pero pues me llamó bastante la atención en ese estudio que se hizo ¿sí? Y de verdad que lo mismo que dijo Paolita, o sea, a mí me cuesta creer que un 60 %, porque si bien el 94 % dijo que tenía planificada su parte financiera, dice que solo el 23 % sabe qué tanto gastó la semana anterior. O sea que uno dice que sí, pero en la realidad no es así. Pero en la otra encuesta dice que el 60 % de la gente lleva un presupuesto, controla sus gastos y ahorra para la vejez. De verdad que a mí me cuesta mucho creer. O sea, no es que dude de la veracidad de la encuesta ¿sí? Pero digamos que en el medio en el que nos desenvolvemos, y entre más bajos son los estratos, me parece un poco menos creíble ¿sí? Que una persona planifique y que ahorre porque es que el colombiano, sobre todo, no tenemos la cultura del ahorro. Bueno, no sé de los estratos altos ¿cierto? Pues no, no sé muy bien cómo será el manejo presupuestal de esta gente. La gente más adinerada a lo mejor sí ahorra, por eso tienen dinero ¿cierto? Pero en los estratos nuestros y los más bajos, me parece muy, muy dudoso que un 60 % de la población en Colombia ahorre o tenga planificada su vida financiera. Eso, por un lado. Otra cosa que me llamó poderosamente la atención es ver cómo el ministerio de educación a través de las pruebas nacionales, la PISA y la prueba saber, están midiendo a los niños y a los jóvenes qué tanta educación financiera tienen. O sea, eso me llama mucho la atención. Esas encuestas me parecieron súper interesantes ¿sí? Pero me llamó la atención eso que, como de una manera muy disimulada, sesgada, bueno, no sé, nos están midiendo desde la niñez, sí, y esa parte financiera pues de verdad que yo creía que se limitaba solo a un grupo exclusivo de personas y miren cómo nos están midiendo.
08:10	Linde	Otra cosa, Dianita, que también me llevó a pensar es que esta estrategia está prácticamente liderada por los bancos, ¿verdad? A los bancos los estuve mirando, mirando las 100 empresas más productivas el año pasado y sabemos que los bancos son los que van encabezando la lista, ¿cierto? Sobre todo, el Banco de Colombia y Davivienda son las entidades colombianas que más dinero obtuvieron el año pasado, y por todos los años se sabe que es así. Más de veintitrés billones generaron el año pasado de ganancia, y eso me lleva a mí a pensar: ¿Bueno, será que a ellos realmente les conviene que el colombiano del común aprenda a manejar su dinero? Sí, que, de pronto, ellos digan: "No, a mí me conviene más invertir en bienes raíces que meter la plata al banco". Un ejemplo, pues eso me causa como dudas, ¿cierto? No sé hasta qué punto porque a través de todo el capítulo vemos que las entidades financieras, el Banco Mundial, bueno, la banca es la que está liderando, aunque sí está apoyada en la parte educativa, pero es transversal en todo lo que alcancé a leer que los bancos están interviniendo y como con ese interés en capacitar al colombiano en el manejo de su dinero pues sería como un punto de controversia, ¿no?
09:11	Linde	Me gustaría mirar la estrategia que van a ver en el capítulo siguiente a ver de qué se trata. Muy interesante. No la alcancé a leer, pero créeme que la voy a leer.

SUMÁRIO

09:46	Gloria	Bueno, sí, realmente lo que dice Lindelia, cuando ve el documento, uno dice: "Uy, no, pero este documento es tan denso, qué pereza". Pero centrándose ya en el contenido del tema, pues es como que le compete a uno desde la parte personal y la parte profesional, desde esos dos aspectos. A mí me llamó la atención, digamos, esto de la capacidad financiera y más en los adultos. Claro, ahorita viene lo de los jóvenes y los niños, pero en los adultos, cuando hacen las mediciones nacionales, los dos bancos que se nombran ahí, el Banco Mundial y el Banco de Desarrollo de América Latina, esas dos mediciones que se hacen en 2010 y 2012, cuando hablan de que realmente la diferencia entre las conductas varían, uno como adulto, uno dice: "Preveo para el futuro ciertos ahorros o ciertas finanzas para el futuro", pero a la hora de la verdad uno no, no, en la realidad no es lo que uno prevé. No tiene esa cultura, digámoslo así, de sentarse uno y hacer una crítica, una reflexión, un análisis sobre la situación financiera que uno a veces hace... En el caso mío, por ejemplo, en mi caso, uno pocas veces se detiene a realizar un análisis crítico de las finanzas en cuanto a compras y relacionándolo con los intereses simples o compuestos que, a veces, uno tiene que hacer. Y ya cuando se entra en la realidad, pues ya es cuando uno tiene que saber exactamente cómo es que deben hacer las inversiones a largo plazo. Y en cuanto también a lo que dice Lindelia, me llamó la atención las evaluaciones que están haciendo con los estudiantes de las pruebas PISA, en relación con cómo los están, o en qué posición estamos nosotros. Y de ahí, lo que digamos, el Ministerio de Educación Nacional, y con el documento 26, en cuanto a las orientaciones pedagógicas específicamente con el tema de "Mi plan, mi vida y mi futuro", eso es pues lo que dice Lindelia viene a ver cuál fue, cuál es la estrategia realmente que se va a implementar para llevar a cabo este trabajo y pues este documento pues que se ve interesante realmente.
12:45	Olga	En realidad, la parte que yo leí habla básicamente de la reglamentación de todo esto. Las fechas son bastante anteriores, o sea que esto viene de hace tiempo y no se le ha dado, no ha sido de pleno conocimiento para todos. El papel aguanta todo y habla de cosas muy lindas, como formar ciudadanos competentes, como una relación adecuada entre el estado y la parte financiera y muchas otras cosas que siempre las hemos escuchado y tratamos de aplicarlo a nosotros mismos sin basarnos en eso propiamente de la parte financiera. Opino que lo que a nosotros nos corresponde y supongo que se trata de tu propuesta, Dianita, es cómo hacer que los niños comprendan la importancia de la parte financiera para todas las personas, a ellos desde pequeños, si se les inculca, se les dice. En el colegio no, pero tuve la oportunidad muy bonita de trabajar con el movimiento de Fe y Alegría. En matemáticas, se me ocurrió la idea de hacer una tienda escolar con cada uno de los quintos en ese momento. Consistía en que ellos llevaban lo que les dieran en la casa, lo que les pudieran dar, productos y se promocionaba eso y que a la hora del descanso traían comestibles y todo el asunto, y es que ellos me debían entregar un informe sobre lo que se invirtió, en cuanto va a vender, cuántas son las ganancias y ahí pues era para ellos un estímulo grandísimo, porque aparte de comprender que trabajando es que se gana la plata, se organizaban súper bien. Entonces, todo ese texto que estamos analizando me parece, pues bueno en el sentido de que habla cosas bonitas y pretende también bastante avance en la mentalidad de todas las personas, los ciudadanos, los niños, en fin. Pero para mí fue una sorpresa, yo realmente no tenía conocimiento de ese documento, para nada hasta este momento que se ha creado, pues esa organización o como se le llame que tiene sus objetivos, que tiene sus representantes, que un tiempo lo maneja el Ministerio de Hacienda con la Secretaría de Educación entre ellos dos, digamos que turnándose ahí hay presupuestos, hay una cantidad

de cosas, qué es el pensar de que todo está ahí ¿no? Ahí está, estamos argumentando, ahí estamos, pero realmente no vemos ningún tipo de aplicación, ni para los adultos, ni para nada. No sé pues las personas que se desempeñan en esta rama financiera, pero aun así a simple vista, o a simple experiencia esa parte de los bancos es algo bastante desafortunado. Ellos no dan puntada sin dedal, es decir, ellos siempre van a ganar y démonos cuenta de que en este momento nos damos cuenta que el gobierno dice: "Listo, todas las empresas, las pequeñas empresas pueden acceder a préstamos para cubrir la nómina de los trabajadores," todo esto, no pues, tan bonito, y a la hora de la realidad no ha sido así, las personas no han podido acceder a estos créditos han hecho sus cuentas, sí ha subido el interés, entonces esa parte ahí de los bancos es cosa seria, o sea ellos trabajan es para, aparentemente para ayudar pues a la gente, a todo el mundo, pero eso no es así, ellos en intereses se va todo. Un préstamo que se haga en un banco, lo primero que se paga es la cantidad de intereses. Entonces no sé, yo no veo pues que qué esto sea aplicado, no hay ninguna coordinación, me parecen ni un ente que controle esa parte. Entonces, ahorita que pienso, yo personalmente pienso, bueno, pero el presidente dice una cosa y los bancos hacen otra y finalmente los bancos siempre van a continuar en esa parte. Entonces, yo pienso, pues, ¿por qué no plantear eso? Que se forme desde pequeños a los niños en esa parte de ahorrar, no solamente la parte del dinero, sino absolutamente en todos los recursos materiales e inmateriales. Todo cabe ahí para saber equilibrar y cómo utilizarlos, que pienso que es lo más importante de esto.

19:24	Diana	Gracias, Olguita.
19:24	Olga	Gracias.
19:31	Martha	Buenas tardes a todos, qué rico verlos, aunque sea tarde como siempre (risas). Bueno, pues iniciando el texto, da mucha alegría y va dirigido a cosas importantes e interesantes. Cuando uno se da cuenta de que el documento está dirigido desde el Banco Mundial y desde la OECD, comienza a achucharrarse el corazón un poco, porque ustedes saben que en la OECD y en el Banco Mundial son los que están dirigiendo todas las políticas económicas a nivel mundial y son los que nos tienen tan deprimidos en este momento con la deuda externa. Entonces, empiezo a mirar y a reflexionar por qué no se empieza a trabajar en la autogestión, como dice Olguita. No veo la autogestión comunitaria por ninguna parte, solo veo que se publican algunas reglas según las prioridades desde los gobiernos y desde lo mundial, pero no veo que la comunidad se organice para empezar a desarrollar. ¿Qué nos falta? ¿Conocimiento? Lo que dice el texto es verdad, pero hay que darse cuenta de que el mapeo, la organización, la planeación, los objetivos, la articulación y los programas están dirigidos desde arriba, no desde las bases. Me parece que eso es lo que nos tiene a nosotros fregados o lo que nos tiene en tanta pobreza. Definitivamente, cuando uno escucha que los niños deben ahorrar, uno piensa: ¿ahorrar qué? Si estamos en comunidades con tanta pobreza, realmente lo que le da a uno es mal genio el pensar que tengamos que arrodillarnos siempre ante una organización y que no seamos capaces de autogestionarnos, sabiendo que estamos en un lugar tan rico en la parte económica y humana también, y que todas esas políticas sencillamente lo que quieren es enriquecer a los que más tienen y empobrecer a los que no tienen. No veo que el documento empiece a dar como esos lineamientos desde la autogestión, que me parece lo que decía Olguita. O cuando vendemos unos dulces y ganamos un dinero para hacer diferentes actividades, podemos organizarnos y

SUMÁRIO

SUMÁRIO

empezar a mirar. Creo que eso es lo que ha llevado a Colombia a una pobreza crítica. Por ejemplo, cuando empezaron a cerrar las zapaterías, todo esto que era de nosotros para traer desde Japón, China y Estados Unidos, siempre estamos pensando en que los demás son capaces y nosotros no somos capaces de hacerlo. Siempre pienso que somos un país agrícola, con muchísima riqueza minera, de agua, de energía, de todo eso, pero todo es de las demás personas, principalmente Estados Unidos, que quiere gobernarnos, dirigirnos, mandarnos, y nosotros no tenemos la posibilidad de hacer eso mismo, la autogestión, la autorregulación, la organización, para que esta comunidad que tenemos sea más fructífera y dejemos de estar aguantando tanta hambre y tanta miseria. Cuando dicen que los niños ahorran, pero es que cuando se dan cuenta de que no hay ni siquiera para comprar una libra de arroz en estas comunidades, nos estamos dando cuenta de que tenemos una pobreza absoluta.

En las llamadas que nosotros tenemos por WhatsApp, lo hacen llenar a uno los ojos de agua cuando dicen que no hay ni para comer y ni para una libra de arroz. ¿De dónde van a empezar a ahorrar los niños? Yo sé que podemos ahorrar no solamente riquezas como dice Olguita: riquezas monetarias, espirituales, pero lo que nos estamos dando cuenta es que, con esta situación, se evidenciaron una cantidad de problemas. Por estar haciéndoles caso precisamente a esas políticas internacionales y mundiales, principalmente mundiales, es que estamos como estamos. O sea, se acabaron las empresas, se acabaron aquí en Colombia esas garantías que había para los trabajadores, se acabaron muchas opciones para que las familias tengan realmente sus recursos para poder empezar a trabajar. Y démonos cuenta de que antes una familia con doce personas no aguantaba hambre. Ahorita una familia con dos o tres personas está aguantando hambre. ¿Cómo le vamos a exigir en este momento de pronto? Bueno, niños, vamos a ahorrar, ¡vamos a hacer y que la vida sea color de rosa! Cuando nosotros realmente no empezamos a hacer autogestiones. O sea, no estamos organizando desde dentro, sino que estamos esperando que alguien nos dé las reglas para empezarnos a organizar. Me llamaba la atención cuando decía: vamos a hacer un mapeo o vamos a hacer la articulación de programas, para que en esos programas lleguen eficientemente los recursos a las comunidades que se necesita. Yo sé, sí, o sea, nosotros carecemos de una cantidad de conocimientos y una cantidad de información que nos ha llevado a cometer unos errores impresionantes. A no saber cuántos intereses se gana un crédito que nosotros hacemos por falta de conocimiento, cuánto tiempo debemos pagar para no hundirnos nosotros mismos y eso me ha pasado personalmente. Se lo he comentado a Diana: estoy pagando un crédito exorbitante o sea que y yo digo lo he pagado tres, cuatro veces y nada que terminó no voy ni en la mitad de ese crédito. También por no saber eso es lo que me pasa a mí

25:27 Martha

Por no saber, y eso es lo que dice el documento, nos falta conocimiento, pero entonces me parece que el documento está dirigido desde la OECD y de estos bancos, o el Banco Mundial y no desde lo de nosotros. A mí me parece que sería bien interesante cómo nosotros desde aquí salimos, o sea, no es traer cómo ellos salieron adelante, es hacer. Los países más ricos se pudieron organizar, pero en este momento nos damos cuenta definitivamente que les ha servido si y si se han muerto tantas, tantas, tantas personas y no fueron capaces de responder a esas necesidades, principalmente de salud. O sea, lo económico no les alcanzó para solucionar las cosas en este momento, porque prácticamente se desbarató ese pensamiento que teníamos de ellos. Eran los súper poderosos, por ejemplo, Estados Unidos. Entonces, a mí me parece que sí, que nosotros debemos

seguir leyendo el documento, pero tenemos que pensar desde nosotros mismos cómo nos empezamos a organizar nosotros, cómo empezamos a valorar todo lo que son los tejidos, la agricultura, la ganadería, lo que nosotros hacemos. Somos un país exageradamente rico, pero no somos capaces nosotros de autogestionarnos, ni autoorganizarnos, ni sacar propuestas, sino siempre estamos esperando que los demás hagan nuevas propuestas. A mí me parece que los docentes, por ejemplo, con sus cooperativas han empezado a hacer un buen trabajo de lo que es el desarrollo económico haciendo, trabajando, haciendo autogestión y todo ese trabajo, lo que es CANAPRO, CODEMA y lo que es está COOTRADECUN también, son como elementos que nos sirven a nosotros para podernos guiar. No tenemos que arrodillarnos a las demás personas para poder saber que tenemos que hacer nosotros y eso es como el pensamiento de la gente colombiana, siempre con qué hay que esperar todo, que llegue de afuera todo para poder salir adelante, pues esa es mi percepción. Yo, cuando estaba leyendo el documento que dice que rico enseñarles a los niños desde pequeños a ahorrar, pues yo sé los que tenemos la posibilidad de que en una alcancía vayan ahorrando una monedita y otra monedita, pero son muchos los que ahora en Colombia están aguantando hambre, están aguantando necesidades y son los niños los que están viendo eso que están sufriendo los padres de familia.

28:38	Diana	Gracias, Martica. Glori y Linde, por favor, y luego Olguita.
28:44	Gloria	Es para lo siguiente, como para expresar que esta situación, esta lectura y este debate que estamos haciendo acá son como un hecho coyuntural con respecto a la pandemia, y los datos estadísticos son increíbles. El 94 % es mucha gente la que planifica. ¿Entonces por qué estamos así? Porque ya uno aquí se da cuenta de cómo nosotros los colombianos tenemos una cultura muy subdesarrollada, o no sé cómo decirlo, pero es así como, de pronto, no ahorramos para el futuro, sino del día a día. De hecho, esta frasecita que dice aquí: "Prefiero gastar dinero que ahorrar para el futuro". Entonces nosotros muchas veces decimos: "Sí, pues de aquí a mañana no se sabe, uno no tiene que estar ahorrando para el futuro totalmente, porque no se sabe de aquí a mañana es simplemente vivir el día", pero fíjese lo que está pasando ahorita. Ahorita mucha gente, como no tenemos esa cultura del ahorro, estamos en una situación caótica, una situación crítica. De hecho, aquí cuando dice que el objetivo fundamental es precisamente la intervención del Estado, es que nosotros esta cuestión de la educación financiera es un derecho, es un derecho de nosotros, es un derecho de consumidor recibir una adecuada educación y precisamente para generar una cultura y unas actitudes hacia un uso responsable de las finanzas y eso es lo que nos falta, ¿no? Y eso tiene que ser y debe ser desde las primeras edades, desde los primeros años. Pues eso sería lo otro que quería decir. Gracias.
30:31	Diana	Gracias, Glorita. Linde.
30:36	Lindelia	Sí, Martica, pienso yo, ¿dices tú qué? ¿Cómo se le va a pedir a una familia o a un niño que ahorre cuando está aguantando hambre? Pienso yo que la cultura del ahorro, y espero no estar saliéndome del tema, no depende del dinero que tú ganes, ¿sí? Lo digo por experiencia, mi esposo viene de una familia extremadamente pobre, donde la abuelita lavaba ropas para mantenerlo a él, y él me dice que ella aguantaba hambre para sacarlos adelante.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

31:45	Lindelia	Son esas personas que de pronto sí podrían tener interés en lo que nos interesa a nosotros, los pobres, o lo que nos conviene a nosotros, porque en definitiva todas estamos de acuerdo en que la Asociación Bancaria o las entidades financieras nunca van a querer el progreso de los pobres. Ellos quieren ser ricos y van a buscar su propio interés, eso lo sabemos todos, ¿sí? Entonces, esa población civil valdría la pena saber a quién se refiere, porque aquí no lo dice. Otra cosa interesante podría ser que el colegio tuviera una modalidad enfocada hacia la educación financiera. No hablemos de contabilidad, yo sé que, a los niños en el pensum, de pronto, les enseñan educación financiera y económica, lo que pasa es que no sé si es porque a mí personalmente no me gusta la contabilidad, y a mis hijas tampoco, o es la forma como, a través de los años, se ha mostrado esta cátedra, sí como que las cuentas T, el debe, el haber, de una manera cansona. Hace muchos años, cuando empecé mi trabajo en el servicio público, en el foro internacional de matemática, creo que tengo el CD de esas memorias y hay un trabajo donde se le puede enseñar a los niños a trabajar con los números de una manera muy didáctica, ¿sí? Por lo menos, es un ejemplo de lo que nos da Olguita de Un mundo feliz, ¿cómo es? Bueno, allá donde tú trabajaste, me parece que de una manera muy práctica
33:45	Diana	Fe y Alegría (risas).
33:47	Lindelia	De una manera muy práctica y agradable ir enseñando a los niños, Fe y Alegría sí, de ir enseñando a los niños de una manera muy sutil el manejo del dinero, del ahorro y bueno, toda esta parte financiera, pues digamos que es más productivo, ¿no? Desde pequeñitos, ya no esperar por allá que el niño esté por allá en décimo y once para empezar a enseñarle, cuando él ya tiene aversión a las matemáticas y ya no quiere saber nada de números porque no le gustan.

“(...) ESTA SITUACIÓN, ESTA LECTURA
Y ESTE DEBATE QUE ESTAMOS HACIENDO
ACÁ SON COMO UN HECHO COYUNTURAL
CON RESPECTO A LA PANDEMIA, Y LOS
DATOS ESTADÍSTICOS SON INCREÍBLES”:
ACCESO AL TEXTO Y CUESTIONAMIENTO
DE LA INFORMACIÓN QUE TRANSMITE

Al iniciar el trabajo colectivo con el grupo, lo primero que llamó la atención fue la sorpresa de las docentes hacia el documento, dado que ninguna de ellas había tenido cercanía con el texto y ni

siquiera sabía de su existencia. Además, dentro de esta misma sorpresa, encontraron su desconfianza hacia las estadísticas, puesto que, para la mayoría de las docentes, estos datos no tenían relación o no consideraban que fueran de personas comunes o cercanas a ellas. La información que se encuentra en el documento es:

(...) en Colombia, en los últimos años se han realizado dos mediciones nacionales de las capacidades financieras de los adultos. Una la hizo el Banco Mundial en el 2012 y la otra el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) en el 2013, que incluye una comparación con otros países de la región. De acuerdo con la encuesta que realizó el Banco Mundial, existe una diferencia entre la conducta financiera prevista y real de los individuos. Si bien el 94% de los colombianos informó que planificaba su presupuesto, solo el 23% sabía exactamente cuánto había gastado la semana anterior. A pesar de que el 88% manifestó preocupación por tener que afrontar mayores gastos en el futuro (por ejemplo, jubilación), solo el 41% tiene planes para pagar sus gastos de la vejez y apenas 1 de cada 5 podría afrontar gastos importantes imprevistos (CIEEF, 2017, p. 21).

Estos datos estadísticos generaron curiosidad en las cinco docentes participantes, convirtiéndose en objeto de análisis desde diferentes perspectivas. Las docentes notaron que los datos no coincidían con lo que habían observado en su experiencia o cercanía. La cantidad de personas que se veían afectadas por la pandemia era un indicador de la situación social que se atravesaba en ese momento.

En las intervenciones de las docentes (como a de Paola en el tiempo 01:33) se observó un cuestionamiento hacia los datos estadísticos, y una sorpresa generalizada por parte de las demás docentes (como expresó Lindelia en el tiempo 04:38). Pero, las docentes realizaron un análisis de los datos estadísticos desde diferentes perspectivas, lo que generó en ellas distintas impresiones. Por ejemplo, Lindelia indicó que, aunque fuera cierto que el 60 % de las personas planifican su presupuesto, ese dato le resultaba sorprendente

considerando su propia validación personal de la disposición y condiciones de las personas para planificar sus finanzas. Por otro lado, Gloria, en el tiempo 28:44, cuestionó el dato que sugería que casi la totalidad de los colombianos realiza una planificación financiera, confrontándolo con su comprensión de la fragilidad de la cultura del ahorro en el país, que se reflejaba en las dificultades financieras que enfrentaban muchas familias durante la pandemia. De esta manera, Gloria elaboró su análisis del texto en función de su comprensión de la práctica social más amplia y actualizó el efecto discursivo del texto mediante argumentos apoyados en la coyuntura empírica que vivía en ese momento ("uno no tiene que estar ahorrando para el futuro totalmente, porque no se sabe de aquí a mañana").

No ejercicio crítico de lectura das docentes, las estadísticas llevadas a cabo en 2012 y 2013 no coincidían con lo que observaban en su entorno, con la realidad que se vivía en ese momento, específicamente con las diferentes situaciones que las familias estaban atravesando debido a la pandemia del COVID-19. Estas elaboraciones críticas a partir de un documento que las docentes hasta entonces desconocían indican un movimiento que, más allá de la curiosidad, demanda la conciencia crítica (Freire, 2004). La sorpresa expresada por Olga (en el tiempo 12:45), al enterarse de la existencia del documento ya contiene la semilla de ese enfoque crítico, ya que la docente asocia la producción del documento con las intenciones de las entidades responsables de su elaboración: "esa organización o como se le llame que tiene sus objetivos, que tiene sus representantes, que un tiempo lo maneja el Ministerio de Hacienda con la Secretaría de Educación entre ellos dos".

El documento que no conocían previamente les generó interés y curiosidad a medida que lo leían. Pero a través del diálogo, comenzaron a analizar y posicionarse en relación con el texto, lo que les permitió pasar de la curiosidad a la conciencia crítica. En este proceso, las docentes se asumieron como investigadoras, no solo del aprendizaje y del conocimiento, sino también de la cultura

y de las relaciones sociales, así como de las condiciones y disposiciones personales de sus estudiantes y de su comunidad. Esta apropiación de la EEF fue transversalizada por la curiosidad, lo que las llevó a un ejercicio disciplinado y entusiasta de confrontación y reflexión (Freire, 2004). En este sentido, la curiosidad se convierte en una contraparte de la certeza, ya que las docentes no se quedan con las afirmaciones del texto, sino que las desafían y amplían la información a través de preguntas. Este proceso de trabajo crítico y desafiante impulsado por la curiosidad se encuentra en línea con la concepción freiriana de la educación como proceso de liberación y transformación social.

“¿CÓMO SE LE VA A PEDIR A UNA FAMILIA O A UN NIÑO QUE AHORRE CUANDO ESTÁ AGUANTANDO HAMBRE?”: LOS TEXTOS DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA Y EL PAPEL ATRIBUIDO A DOCENTES EN LA IMPOSICIÓN DE PRÁCTICAS CULTURALES

Otra de las temáticas que se destacó en las discusiones de las docentes (y que ya aparecía en la discusión de los datos estadísticos), se refiere a la cultura del ahorro, específicamente en relación con quiénes tienen la capacidad de ahorrar. El documento provocó una discusión acerca de las formas en que se puede ahorrar, pero también planteó otra cuestión que ellas consideraron previa: ¿Es posible o no ahorrar? En este sentido, se pueden identificar tres posturas dentro de un proceso de *acción-reflexión* (Freire, 1978).

La primera es la postura de la docente Olga (en el tiempo 12:45), que resaltó la importancia de fomentar la cultura del ahorro: “en esa parte depende de nosotros en todas las áreas, en todos los aspectos de la vida replantear eso y buscar estrategias para que los niños desde ahora comprendan”. Olga, aunque consideró que es complejo y que existen muchas variables y dificultades, reconoció la importancia de fomentar la cultura del ahorro. Pero amplió el concepto de la idea del ahorro no solo de dinero, sino también a recursos materiales e inmateriales, cuyo consumo la docente cree que es importante discutir con los estudiantes: “Que se forme desde pequeños a los niños en esa parte de ahorrar, no solamente la parte del dinero, sino absolutamente en todos los recursos materiales e inmateriales. Todo cabe ahí para saber equilibrar y cómo utilizarlos”.

La docente Martha (tiempo 19:31), en cambio, entró en la dicotomía entre la importancia del ahorro y la imposibilidad de ahorrar debido a la situación económica en el contexto de la pandemia de COVID-19: “Definitivamente, cuando uno empieza a que los niños deben ahorrar, yo digo: “Pero ¿ahorrar qué?”, si es que estamos en unas comunidades, como nos damos cuenta ahorita en el colegio, de tanta pobreza”. Sin embargo, la docente reconoció la necesidad de empezar a hablar de autogestión, especialmente en un país agrícola como Colombia: “no estamos organizando desde dentro, sino que estamos esperando que alguien nos dé las reglas para empezarnos a organizar” (...) “vamos a hacer un mapeo o vamos a hacer la articulación de programas, para que en esos programas lleguen eficientemente los recursos a las comunidades que se necesita”.

Esa posición sobre la necesidad de la autogestión la apoyó la docente Lindelia (tiempo 30:36), quien, recordando su experiencia personal, consideró que, a pesar de las dificultades, son justamente las familias más pobres las que necesitan conocer modos de ahorrar: “¿Cómo se le va a pedir a una familia o a un niño que ahorre cuando está aguantando hambre?” Pero el argumento de Lindelia

aporta a la discusión la perspectiva de las clases sociales y del tensionamiento entre ellas. Para Freire (2012), la clase social identifica grupos sociales entendidos fundamentalmente por su posición en el proceso general de opresión y se asocia a la lucha por la liberación de los oprimidos. En *Pedagogía del oprimido*, Freire (2012) reiteró la imposibilidad de comprender la historia sin recurrir al concepto de *clase social* y asumir la existencia de una lucha entre intereses antagónicos. Esto es lo que Lindelia (tiempo 31:45) enfatiza cuando plantea: "en definitiva todas estamos de acuerdo en que la Asociación Bancaria o las entidades financieras nunca van a querer el progreso de los pobres. Ellos quieren ser ricos y van a buscar su propio interés, eso lo sabemos todos".

En estos enunciados se puede identificar la dinámica de *acción-reflexión* propuesta por Freire (1978), en el juego discursivo que las docentes establecen. Las referencias que hacen a sus vivencias para respaldar sus argumentos reiteran que no puede haber pensamiento-lenguaje sin mundo referente, de la misma manera que no puede haber lectura del texto sin considerar la lectura del mundo (Freire, 2012). Su disposición para pensar en alternativas de acción pedagógica (como la defensa del derecho de todas las personas a la Educación Financiera adecuada a sus necesidades y accesible a su comprensión, como hicieron Martha, Gloria y Lindelia) refuerza que la palabra humana no es solo un vocablo, sino también una palabra-acción (Freire, 1978).

La dinámica de *acción-reflexión* mediada por la lectura compartida del texto permitió a las docentes apropiarse de temas que no eran parte de su cotidianidad académica, estableciendo relaciones entre esos temas y las condiciones del entorno, desarrollando un análisis crítico de los discursos sobre lo que puede estar limitando a sus estudiantes y a ellas mismas (como ser pobres, no tener posibilidades, conocimientos, entre otros) y comenzando a proyectarse para transformar (pensando en la autogestión,

ampliando el concepto de ahorro, discutiendo alternativas pedagógicas para trabajar con sus estudiantes desde pequeños para no repetir patrones, entre otros).

En la secuencia de los encuentros, se pudo observar cómo esa dinámica de acción-reflexión fue permeando las preocupaciones y las propuestas pedagógicas de los docentes, con sus demandas de reflexión, intencionalidad, temporalidad y trascendencia que caracterizan la praxis educativa en la perspectiva freiriana:

Los seres humanos pueden reflexionar sobre sus limitaciones y pueden proyectar la acción para transformar la realidad que los condiciona. Debido a la dialéctica acción-reflexión, se afirman como sujetos, seres de relación en el mundo, con el mundo, y con los otros, por la mediación del mundo-lenguaje (Kronbauer, 2015, p. 31).

"¿BUENO, SERÁ QUE A ELLOS REALMENTE LES CONVIENE QUE EL COLOMBIANO DEL COMÚN APRENDA A MANEJAR SU DINERO?": SOBRE LA AUTORÍA Y LOS INTERESES DEL TEXTO

La tercera temática identificada en la interacción entre las docentes tiene que ver con la influencia que los bancos tienen en este tipo de propuestas que incluyen la escuela y porque países como Estados Unidos influyen en la configuración de propuestas educativas en Colombia. La preocupación constante de las docentes porque los bancos y naciones extranjeras dirijan estas políticas genera la angustia y, en ocasiones, cierta decepción. Cada una de ellas, en sus intervenciones, dio argumentos para no considerar viable que este tipo de propuestas prosperen, dado que, según ellas, el interés

de los bancos y los poderosos va más allá de educar al ciudadano común. De ahí que todas mostraran diferentes niveles de angustia en sus diálogos, como se ve, por ejemplo, en el enunciado de Lindelia en el tiempo 08:10: "¿Bueno, será que a ellos realmente les conviene que el colombiano del común aprenda a manejar su dinero?", o el enunciado de Martha en el tiempo 19:31: "principalmente Estados Unidos, que quiere gobernarnos, dirigirnos, mandarnos, y nosotros no tenemos la posibilidad de hacer eso mismo, la autogestión, la autorregulación, la organización".

En medio de su incertidumbre, las docentes empezaron a cuestionar y dialogar sobre lo que está sucediendo. Ellas mismas procedieron a un análisis discursivo que, como indicó Fairclough (2001), se interesa por las condiciones de producción y circulación del texto. Este proceso, donde la pregunta por las intenciones de los autores del texto fue el eje central, hizo que también observaran y analizaran que no es solo mirar lo bueno y apropiado del texto, sino interpretar toda la información que encontraron en la ENEEF. Esta interpretación les permitió entrar en una constante reflexión alrededor de lo que sugiere el texto y de las intenciones de quienes hacen parte en su producción, lo que las llevó a elaborar un análisis de la relación opresiva que la acción de la OECD y del Banco Mundial establece con la sociedad colombiana, como destaca Martha, en el tiempo 19:31.

Esa reflexión permitió que las docentes entraran en ese proceso significativo del texto leído convocando las situaciones vivenciadas por cada una de ellas, por ejemplo, en su relación de consumidoras con las instituciones bancarias. En diversas partes del diálogo que se reproduce en la Tabla 1 se observa que las docentes mencionaron la importancia de conocer cómo funcionan los intereses, para no pagar un crédito tres y hasta cuatro veces como lo indicó Martha. Para Freire (1967), la pregunta codifica la realidad constituyéndose en un elemento mediador entre sujetos que se proponen a conocer. El pensar crítico, a su vez, cualifica la pregunta como medio de

transformar la realidad. Cuando las docentes se preguntaron sobre la intención de la OECD y del Banco Mundial como autores de la ENEEF, apuntaron a una alternativa para no someterse a lo que se pretende imponerles: "(...) la autogestión, la autorregulación, la organización, para que esta comunidad que nosotros tenemos sea más fructífera y dejemos de estar aguantando tanta hambre" (Martha, en el tiempo 19:31).

De esta manera, se pudo observar que las docentes no se limitaron a aceptar lo propuesto en el documento; por el contrario, entraron en controversias que les permitieron pensar y construir una propuesta pedagógica para los estudiantes de la IED donde laboran. Pusieron en contraste lo que les propuso el texto, pero de igual manera buscaron alternativas que puedan ser significativas tanto para ellas como para los estudiantes. En ese sentido, las docentes se aproximaron a la concepción freiriana del trabajo educativo que posibilita el crecimiento humano a través de la problematización de la realidad. La problematización comprende un momento de desarrollo de una conciencia crítica sobre los temas en debate motivado por la identificación de situaciones desafiantes o de problemas concretos que envuelven la vida de las personas. La problematización, para Freire (1979), es una forma de conocer y situarse en un mundo que implica la intervención sobre la realidad y la producción de un sujeto crítico y politizado, capaz, por tanto, de autogestionarse, autorregularse y organizarse.

PRÁCTICAS DE LECTURA, DIÁLOGO Y ACCIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA

En este artículo, se destacaron las temáticas que emergieron en la discusión del capítulo tres de la ENEEF, las cuales muestran

las posiciones discursivas que las docentes produjeron y asumieron a partir de sus reflexiones y vivencias, y que establecen diferentes condiciones de producción de significado para la EEF. En estas oportunidades de aprendizaje conjunto, las docentes, a partir de la lectura de un texto de orientación pedagógica, dialogaron en torno a sus experiencias y marcas socioculturales forjando posibilidades de acción pedagógica. En el abordaje de todas esas temáticas, se observó cómo el grupo de docentes, provocadas por el texto, procesó el movimiento de elaboración de la "curiosidad ingenua" para constituir y compartir una "conciencia crítica" (Freire, 2004), orientado por el compromiso de construir una propuesta pedagógica relevante para sus estudiantes.

La construcción de esta propuesta fuera un pacto con las investigadoras, pero en todo el proceso de discusión y elaboración, las participantes se involucraron de manera sincera y comprometida con el trabajo pedagógico, aunque no tuviera una previsión de aplicación inmediata de la propuesta pedagógica que irían a elaborar. En ese sentido, los modos como las docentes se apropiarán de las prácticas de la EEF mediadas por el texto están marcados por ese compromiso pedagógico y político que las motiva e inspira a pasar de una curiosidad ingenua a una conciencia crítica (Freire, 2004).

Es importante destacar, por último, que las docentes se permitieron dialogar en conjunto, conocer y ampliar la información para colaborar en la investigación y se empeñaron en producir una propuesta pedagógica reflexionando sobre situaciones de la vida cotidiana y necesidades de sus estudiantes para enfrentarlas. Parafraseando Freire y Faundez (2018), podríamos decir que, en sus prácticas de lectura de textos de orientación pedagógica, docentes como sujetos se abren al mundo y a los otros, inaugurando con su gesto "la relación dialógica en que se confirman como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia" (Freire; Faundez, 2018, p. 9).

REFERENCIAS

- COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA EDUCACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA (CIEEF). **Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera (ENEEF)**. CIEEF, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FONSECA, M. C.; SIMÕES, F. Apropriação de práticas de numeramento escolares: compreendendo aprendizagem matemática como prática discursiva. *In*: MAGINA, S.; LAUTERT, S.; SPINILLO, Alina (Orgs). **Processos cognitivos e lingüísticos na educação matemática**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022.
- FONSECA, M. C.; SIMÕES, F. M.; GROSSI, F. C. Concepção social do sujeito e apropriação de práticas discursivas: articulações entre Freire e Vigotski no programa de pesquisa do grupo de estudos sobre numeramento (GEN). **Congresso Freire-Vigotski por uma educação emancipadora**. Florianópolis: 2021.
- FREIRE, P. **Educación como práctica de la libertad**. México: Siglo XXI, 1967.
- FREIRE, P. A La educación de adultos: ¿una actividad neutra? **Educação & Sociedade**, 1(1), p. 64-70, 1978.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**. Saberes necesarios para la práctica educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Ediciones Morata, 2012.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta**: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Madrid: Siglo XXI, 2018.
- KRONBAUER, L. Acción-reflexión. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Diccionario Paulo Freire**. Brasília: CEAAL, 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Mi plan, mi vida y mi futuro**. Orientaciones pedagógicas para la Educación Económica y Financiera. MEN, 2014.
- PITANO, S. Sujeto social. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Diccionario Paulo Freire**. Brasília: CEAAL, 2015.

RIVAS, F. **El financiamiento de la educación en América Latina**. Investigaciones y estudios 2013-2019. Unesco, 2021.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, 1 (50), p. 26-40, 2000.

VANEGAS-GARCIA, D. M. **"Bueno, niños, vamos a ahorrar, ¡vamos a hacer que la vida sea color de rosa!"**: profesoras y profesores de básica primaria de Colombia apropiándose de prácticas de numeramiento de la educación económica y financiera. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.



Rute Ribeiro Meireles
Marcelo Almeida Bairral

**PROFESSORAS QUE
ENSINAM MATEMÁTICA
NOS ANOS INICIAIS:**

**VOZES, VIVÊNCIAS, EXPECTATIVAS
E PERSPECTIVAS**

INTRODUÇÃO

Aprender matemática inclui desenvolver aptidões e habilidades que vão além da resolução de questões de provas ou aprovação em concursos. Descartes (1973) considerou que a leitura da matemática é uma das melhores maneiras de aprender a pensar com clareza e precisão. No entanto, a educação brasileira vem enfrentando desafios para alcançar pleno desenvolvimento do conhecimento matemático, principalmente na educação básica.

Segundo o relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2023), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental apresenta dificuldades significativas na compreensão de conceitos matemáticos, refletindo um baixo rendimento na disciplina. Além disso, a pandemia de COVID-19 tornou mais grave essa situação, causando interrupções no aprendizado e dificultando a recuperação do conteúdo, especialmente na fase da infância e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A falta de formação adequada dos professores, aliada a recursos insuficientes e às desigualdades socioeconômicas, contribuem para esses resultados insatisfatórios. A necessidade de políticas públicas focadas na melhoria da formação docente e na implementação de metodologias mais eficazes é cada vez mais evidente para promover avanços no ensino de matemática no país.

Este texto integra uma pesquisa de doutorado (Meireles, 2023) que teve por objetivo identificar e analisar contribuições de um curso de curta duração ministrado em formato online voltado para professoras que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso de extensão teve a carga horária de 100h distribuídas em 11 semanas, foi realizado no formato online durante o ano de 2022 e ainda sob os reflexos da pandemia de Covid-19. Neste

capítulo, ilustramos a experiência de formação continuada com foco na perspectiva das professoras cursistas.

OLHARES PARA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

A condição da formação em matemática voltada para os primeiros anos de escolaridade apresenta particularidades que, por si só, estabelecem demandas específicas e direcionam, de maneira diferenciada, os olhares das investigações educacionais. Essa atuação, predominantemente realizada por docentes multifacetados, na sua maioria mulheres, enfrenta desafios relacionados à insuficiência salarial e distribuição desigual da carga horária. Essas características profissionais geram especificidades que se diferenciam das de outros professores, refletindo-se também nas pesquisas e moldando perspectivas distintas para cada uma dessas necessidades. A preparação inicial e a formação contínua do educador representam obstáculos constantes para as instituições, e analisar o processo de formação de um professor envolvido em práticas de autoaprendizagem constitui um grande desafio para os estudos sobre a prática pedagógica.

Para compreender o cenário atual dos professores dos Anos Iniciais, é fundamental começar pela análise da estrutura de sua formação básica. A formação inicial do docente dessa etapa busca prepará-lo para atuar de forma versátil, ou seja, capacitá-lo a ministrar todas as disciplinas previstas na fase escolar, além de fornecer uma base pedagógica e didática sólida para essa tarefa. No sistema educacional, há uma certa ingenuidade ao se imaginar que essa formação básica seja suficiente para atingir esse objetivo, por meio de um curso técnico de nível médio ou uma graduação de quatro

anos. Essa concepção acaba por reforçar demandas relacionadas ao conteúdo a ser ensinado, incluindo a matemática.

Concordamos com Curi (2004), ao afirmar que, nos cursos de formação de professores polivalentes, há uma negligência em relação aos objetos de ensino, com ênfase apenas nas metodologias de ensino. Essa visão parte do pressuposto de que pouco se ensina sobre conceitos, procedimentos e a própria linguagem matemática nesses cursos, pois o foco está em “como ensinar matemática”. Assim, é importante que esses professores tenham acesso às estratégias e recursos que os ajudem a se manterem atualizados tanto do ponto de vista intelectual quanto didático.

Ponte (1994) destaca que a qualificação do professor para o exercício de sua profissão envolve múltiplos aspectos e que esse processo está sempre incompleto. Além disso, ele reforça que o desenvolvimento profissional ao longo da prática docente é um elemento essencial na formação do educador. Quanto aos conhecimentos matemáticos desses professores multifacetados, Passos e Nacarato (2018) apontam que definir o que ensinar de Matemática nos Anos Iniciais é um processo emblemático para o professor. Ainda que reconheçam a necessidade de abordar em seus planejamentos e aulas as diferentes dimensões da disciplina, como indicam os documentos curriculares, o foco principal costuma recair sobre números e operações, enquanto os demais conhecimentos são deixados de lado.

As particularidades de cada “área do conhecimento” que o professor deve trabalhar representam um verdadeiro desafio para os programas de formação docente. Na área de Educação Matemática, Curi (2004) considera que há uma grande demanda por investigações relacionadas ao entendimento dos conteúdos matemáticos, ao conhecimento didáticos desses conteúdos e ao conhecimento dos currículos de matemática voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No campo das justificativas, é importante destacar que, segundo o Censo Escolar (2020), as mulheres representam a maioria do quadro de professores na Educação Básica, correspondendo a 96% na Educação Infantil e a 88% nos Anos Iniciais. Esse dado revela um importante aspecto sociocultural desse grupo profissional. Considerando essa predominância feminina, Zibetti (2010, p. 273) afirma que “qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação deve considerar as questões de gênero”.

Diante dessas demandas, destacaremos aqui as vozes das professoras participantes do curso, dando ênfase às suas perspectivas sobre o ensino de matemática, as suas expectativas sobre as oportunidades de formação continuada e aos reflexos oriundos de suas vivências profissionais. Todos os dados apresentados aqui foram coletados através de formulários online distribuídos ao longo do curso de extensão de 100h ofertado para professoras que ensinam matemática nos Anos Iniciais. Na Tabela 1 apresentaremos algumas informações sobre oito participantes que tiveram suas falas e considerações selecionadas para a análise da pesquisa.

Tabela 1 - Panorama das professoras concluintes e suas expectativas

Participante	Tempo de docência e localidade	Motivação e Expectativas
Professora 1	0 a 5 anos Niterói-RJ	Necessidade de aprofundamento nos estudos ¹ sobre alfabetização matemática. O curso de Pedagogia contempla muitas discussões, mas ainda existe uma lacuna sobre o conhecimento lógico-matemático e a forma de se trabalhar em sala de aula.
Professora 2	0 a 5 anos Hortolândia-SP	O conhecimento matemático é de extrema importância para todos os ciclos da educação, neste ano atuei em uma turma de quinto ano, série esta que é submetida a diversas avaliações estaduais e nacionais neste campo. Quero poder ajudá-los a superar as expectativas quanto ao ensino e aprendizagem deste conteúdo com segurança do que mediarei.

1 Negritos nossos.

Professora 3	0 a 5 anos Rio de Janeiro-RJ	A forma como vejo as crianças encarando essa disciplina na escola
Professora 4	0 a 5 anos Niterói-RJ	Durante minha formação acadêmica pouco falamos sobre o ensino de matemática. E isso me causa um certo incômodo e insegurança em ensinar matemática para os anos iniciais. E mesmo sendo recém-formada, acredito que seja importante estar sempre aprendendo e me atualizando para realizar um bom ensino de matemática.
Professora 5	0 a 5 anos Niterói-RJ	Gostaria de participar, pois na escola ficarei responsável pela disciplina de matemática no 2º ano do F1 e acredito que esse curso contribuirá muito.
Professora 6	11 a 15 anos Hortolândia-SP	Porque eu sou professora atuante nos anos iniciais com 5 anos em 2022 e quero aprender novas maneiras de ensinar matemática e apresentar atividades mais significativas , que conduzam ao aprendizado de forma prazerosa para os alunos, envolvendo a ludicidade.
Professora 7	Acima de 16 anos Rio de Janeiro-RJ	Porque durante muito tempo queria cursar Matemática, surgiu a oportunidade e recebi hoje sobre esse curso e fiquei encantada. Espero ser contemplada com mais esse presente em 2022. Toda extensão nos traz conhecimento e transformação.
Professora 8	Acima de 16 anos Rio de Janeiro-RJ	Pretendo aprender outras práticas em matemática e me atualizar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Podemos destacar das declarações alguns termos que ilustrarão posteriormente nossa análise em relação às expectativas gerais das professoras ao realizarem a inscrição no curso, a saber: *Necessidade de aprofundamento, busca por outras práticas, forma de encarar a disciplina, incômodo e insegurança ao ensinar matemática, desejo por aprender novas maneiras de ensinar matemática e apresentar atividades mais significativas, condições de ajudá-los a superar as expectativas quanto ao ensino e aprendizagem deste conteúdo com segurança.* As declarações das professoras vão ao encontro das pesquisas de Cruz (2012), quando afirma que são identificadas lacunas decorrentes da formação inicial e que a habilitação obtida não confere os meios necessários ao atendimento das exigências

do exercício efetivo da polivalência, ou seja, nenhuma formação inicial seria capaz de reunir informação suficiente para dar conta das necessidades didáticas da área. Também é perceptível semelhanças com as contribuições de Curi (2005) quando afirma que nunca se deu a atenção necessária à construção dos conhecimentos matemáticos para docência, mas à maneira mecânica de repetir, através das gerações, as estratégias de ensino.

É possível registrar também, nas expectativas das professoras, semelhanças com as exposições de ideias citadas nas demais pesquisas, como por exemplo as afirmações de Nacarato e Passos (2003) quando afirmam que espaços nos quais os professores possam trocar experiências, discutir, analisar práticas, argumentar, estudar, adquirir suporte teórico, e metodológico, são espaços importantes para a formação continuada pois, no mínimo, permitem que cada professor faça a reflexão sobre o próprio trabalho, analise sua própria experiência.

SUMÁRIO

VOZES E VIVÊNCIAS

Realizamos, a seguir, o destaque de recortes das respostas de professoras concluintes em relação a um questionamento sobre o desenrolar do curso. Essas respostas foram coletadas entre a 5ª e a 7ª semanas do curso. Questionamos sobre os pontos positivos e negativos em relação à proposta da experiência que estavam vivenciando:

Trouxe a informação na medida, para que **fossemos pesquisadores** do restante utilizando a tecnologia a nosso favor (Professora 2).

Oportunidade para pensar em caminhos que ajudem o aluno entender tal matéria (matemática) (Professora 3).

SUMÁRIO

As tarefas sempre propõem uma **reflexão sobre a prática docente**. (..)As partilhas dos encontros são ricas, aprendo muito com a partilha das meninas durante os nossos encontros (Professora 4).

(...) poder trocar com pessoas com muitas experiências, de outros estados, e inclusive, descobrir **práticas incríveis de parceiros de trabalho** (Professora 5).

(...) tem me ajudado muito a inovar a **minha prática pedagógica** e apresentar os conteúdos de maneira significativa para os alunos (Professora 6).

Os trechos destacados acima em negrito trazem sinais sobre a influência do curso e dos processos de formação continuada sobre a prática docente das professoras. Assim como sugerem pesquisas de Nóvoa (2009), ao destacar o fato de que professores produzem conhecimentos continuamente em prática e isso inclui a produção de conhecimento matemático. Seguem outros relatos destacados:

(...) podemos perceber que a matemática não é um **bicho de sete cabeças** (Professora 7).

O ponto positivo é **a abordagem** da professora responsável, buscando sempre **desmistificar** assuntos que poderiam ser difíceis para os alunos (Professora 1).

(...) refletirmos sobre o ensino de matemática que tivemos **em nossa trajetória escolar** (Professora 4).

Desses trechos, destacamos termos que sinalizam relações entre as vivências pessoais das professoras e sua relação pessoal com a matemática. Os históricos pessoais e a trajetória como alunas estão expressos em termos escolhidos para definir a forma como estavam enxergando a matemática e sugerem algum desenvolvimento positivo sobre esse olhar.

Os fragmentos de respostas apresentadas a seguir também foram coletadas através um formulário online onde as participantes

puderam refletir sobre a proposta e escrevê-las. Pudemos interpretar que o assunto Tempo e carga horária foram os mais citados nas declarações, tanto em relação à distribuição conveniente em relação a todas as demandas pessoais e profissionais, quanto em relação ao prazo para entrega das tarefas. No entanto, também podemos perceber que em algumas falas surgem algumas divergências relacionadas à necessidade de maior disponibilidade de tempo para ampliação das discussões, como nos trechos abaixo:

Foi tão bom que **queria mais** (Professora 7).

Como **trabalhamos** durante a semana o curso no sábado ficou ótimo (Professora 8).

O encontro síncrono sempre deixa um gosto de **quero mais**, o que nos **motiva**, incentiva (Professora 6).

Sempre pensando no fator trabalho e no quesito de **dividir outras funções**, sendo mãe, companheira, filha (Professora 5).

O tempo disponibilizado é **aliado e inimigo** ao mesmo tempo. Precisaríamos de **mais tempo** para muito mais aprendizagens (Professora 2).

A seguir, sintetizamos e comparamos declarações inseridas nos formulários 6 e 7, ou seja, recolhidas durante a execução do curso. As declarações compreendem críticas e sugestões para outras oportunidades de formação continuada. Sobre críticas e dificuldades individuais:

Seria interessante ter uma **fila de espera para ingresso de novos** interessados caso alguém desistisse (1).

Nesse trecho a professora faz referência às desistências de participantes ao longo do curso. Consideraremos como uma sugestão para futuros formadores e cursos de formação continuada, pois a possibilidade de “repescagem” pode servir como oportunidade para inclusão de profissionais não selecionadas no primeiro momento.

Nas declarações a seguir, as professoras informaram sobre suas dificuldades em relação ao acompanhamento do curso com a proposta de tarefas semanais.

Tive um pouco de dificuldade em **acompanhar as atividades** propostas pela correria do trabalho, faculdade. Acho que poderiam ter pelo menos 1 a cada 15 dias em vez de ser 2 tarefas por semana (Professora 3).

As minhas maiores dificuldades até aqui tem sido **acompanhar as tarefas** no dia certo de postagem por conta de todas as demandas do mestrado, trabalho e casa (Professora 4).

(...) às vezes não consegui **cumprir algumas tarefas**. Principalmente, para o final do curso (Professora 5).

(...) não consegui **publicar as atividades** na mesma semana e isso causa uma certa **frustração** por não publicar as respostas (Professora 6).

Muitas das vezes não consigo **postar as atividades** do curso (Professora 8).

De acordo com as falas é possível perceber que a falta de tempo livre para estudos foi uma dificuldade presente na maioria dos casos (5 das 8 concluintes). O antagonismo entre o desejo de buscar atualização profissional e a dificuldade entre equilibrar todas as funções (trabalho, família, estudos, trabalho doméstico não remunerado) é perceptível em várias expressões das professoras.

Como demandas citadas que merecem destaque podemos destacar: Quantitativos de participantes, falta de tempo para realizar as tarefas assíncronas, encontros síncronos mais longos. Dentro ainda do tema *tempo* é conveniente dar destaque à declaração da Professora 2 que sintetiza bem o sentimento antagonista entre ter mais tempo de interação e ao mesmo tempo respeitar as dificuldades pessoais e sociais que essas professoras vivenciavam:

O tempo disponibilizado é **aliado e inimigo ao mesmo tempo**. Precisariamos de **mais tempo** para muito mais aprendizagens. Mas acredito que **respeitar o tempo de cada uma** tornou-se **flexível e empático** e assim possibilitou ser acompanhado o progresso do curso até aqui (Professora 2).

Retomamos o olhar sobre contribuições do curso de curta duração ministrado em formato online direcionado a professoras que ensinam matemática dos anos iniciais. Consideramos então, que a elaboração de cursos de formação continuada dentro do cenário apresentado necessita ser muito coerente com a realidade das professoras e dispor de flexibilidades para contemplar o máximo possível de cursistas.

SOBRE O CURSO: EXPECTATIVAS

Sobre os espaços habitados durante a jornada formativa, consideramos que o conjunto deles pôde compreender um vasto terreno de troca e interação. Todos os ambientes utilizados, principalmente o WhatsApp, superaram as expectativas em relação ao alcance e a viabilidade dentro do cenário de formação continuada. As poucas dificuldades de acesso encontradas pelas docentes participantes estão mais relacionadas com as relações entre tempo disponível para estudos em desequilíbrio com a carga horária de trabalho remunerado e não-remunerado (doméstico). Este cenário condiz com as críticas de Cruz (2012) quando afirma que dentre as carências fundamentais apontadas por professoras, se destacam: a garantia de tempo e os espaços adequados para planejamento e o desenvolvimento de trabalho em equipe, de modo a atender às especificidades da polivalência.

De forma geral, pudemos concordar com Cyrino e Jesus (2014) e Giusti e Justo (2014) quando afirmam que o compromisso/engajamento mútuo em torno de um projeto de formação continuada e um repertório compartilhado coletivamente foram os elementos centrais da prática dessas professoras neste processo de aperfeiçoamento, e revelaram aspectos do seu desenvolvimento profissional. As professoras assumiram o papel de protagonistas do processo de construção de seus conhecimentos profissionais e foram desafiadas a sair da “zona de conforto” e analisar criticamente algumas de suas práticas. Também observamos, assim como os autores, que a reflexão sobre a prática permitiu às professoras o *repensar* dos conhecimentos teóricos e práticos sobre os conceitos estudados; que o conhecimento profissional deriva da integração entre teoria e prática; que as experiências vivenciadas serviram como ponto de partida para reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Assim como em Silva, Serrazina e Campos (2014) é importante salientar que a formação seja entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e da percepção de que o professor tenha disponibilidade de tempo e de espaço, que possibilitem o estudo e a pesquisa. Essas potencialidades proporcionam reais condições para continuar aprendendo de forma colaborativa. Essas certezas relativas ao contexto do trabalho só puderam ser alcançadas em realidades onde o professor disponha de espaço e tempo para estudar, analisar e refletir sua prática.

De forma consonante com Nóvoa (2009), Giraldo (2016) e Giraldo *et al* (2018) defendemos que a formação profissional deva ser entregue aos profissionais e que formar professores deveria ser uma construção dentro da profissão. Uma concepção orientada a partir da prática e para a prática, que considere a complexidade dos saberes próprios exigidos no processo de ensinar matemática na escola básica, e que promova a integração desses saberes no processo formativo. Buscamos durante a pesquisa manter um posicionamento onde consideramos que os saberes emergentes da prática caminhem

com as reflexões advindas da academia, inclusive em relação ao conteúdo matemático. Partimos do fato de que professores produzem conhecimentos continuamente em prática e isso inclui a produção de conhecimento matemático. Acreditamos que a prática docente é fruto e efeito de nossas experiências escolares, bem como da formação inicial e continuada e uma interpretação desses efeitos é que eles, por vezes, repercutem na hierarquização entre os que dominam ou não a matemática, além de erroneamente designar quem se adequa ou não a um modelo imaginário e, geralmente, exigente.

Uma das demarcações sinalizadas para análise foram os significados de algumas práticas vigentes na realidade das professoras envolvidas e a aspiração de um processo de ressignificação destas práticas, de forma a vislumbrar uma renovação das atitudes didáticas e da percepção das possíveis variações entre estratégias pedagógicas para o trabalho dos conteúdos matemáticos. Os levantamentos realizados entre professores atuantes nos anos iniciais, mesmo antes da aplicação do curso (Meireles, 2022), já indicavam que os grupos participantes demonstraram grande interesse em novas práticas e renovação de seus métodos didáticos. Além destes apontamentos, salientamos, assim como Alves e Muniz (2019), a produção de significados nos processos de aprender e ensinar, ampliação da percepção matemática, a valorização do papel formativo da matemática em relação à educação do sujeito e adoção de práxis emancipadora pelas educadoras.

Citaremos aqui algumas situações em que uma das professoras vivenciou oportunidades de desenvolvimento de seu conhecimento didático da matemática, de acordo com Alsina (2022). Ao iniciar uma das tarefas com a utilização do Tangram, a professora 1 mencionou que já conhecia o material, pois já estava disponível em sua escola, mas não o utilizava com um objetivo matemático e sim como um quebra-cabeças livre convencional. Afirmou que ao realizar as tarefas assíncronas decidiu se aprofundar e realizou uma pesquisa sobre a origem do Tangram, levou a história para sua turma

e aplicou as tarefas síncronas propostas no curso. Também destacou que sua turma ficou muito interessada na história e realizou todas as tarefas reforçando o nome e as características das figuras geométricas. Nesta atitude, a professora relacionou a utilização de material concreto com a história do próprio, trazendo fortes significados à experiência. Além deste olhar, a professora também utilizou a criatividade para ampliar a tarefa ampliando o repertório da mesma e abrindo a possibilidade de tratar a percepção de cálculo de área:

Tivemos a ideia de eles colarem bolinhas de papel crepom para dar textura às peças. Deixamos secando e na semana que vem, **montarão formas** e depois exporão em cartazes (Professora 1).

Assim como em Orlovski (2014), esta experiência revelou a importância de um estilo de formação em que o professor é chamado pelas inquietações que compõem no diálogo com seus pares, compartilhando experiências e dúvidas. A mesma percepção acerca do uso de novas estratégias foi consolidada no comentário acerca da disponibilidade de Escala Cuisinaire na escola onde trabalha:

No Colégio tem algumas caixas desse material (escala Cuisinaire) e **nunca usei por falta de oportunidade de aprender** um pouco mais sobre ele... Algumas caixas estão até lacradas. (...) Eu gosto muito de materiais manipulativos, ainda mais nesse contexto pós-remoto, onde estamos cansados das telas e as crianças também (Professora 1).

No mapeamento realizado por Nacarato, Souza e Araújo (2023), os trabalhos analisados pelos autores não trouxeram resultados sobre o uso de jogos ou materiais manipulativos para abordar os conteúdos matemáticos nas formações. Por isso, os pesquisadores defendem a necessidade de estudos que apresentem resultados sobre os usos destes materiais, além da necessidade de reforçar que a utilidade do uso desses materiais está na mediação do objeto de conhecimento matemático com o manuseio do material. A declaração realizada pela professora 1 surgiu após realizarmos a tarefa de

representação fracionária com uso da escala Cuisinaire e ao sentir-se mais segura com o reconhecimento deste recurso a professora, com o apoio da interação de outras participantes, sugeriu outros usos para o mesmo material (simetria, construção sólidos geométricos através do empilhamento, operações aritméticas com números naturais, medição através da seleção de uma peça como unidade de medida). Essas propostas ilustram o quanto foi possível ampliar o repertório didático a partir das tarefas realizadas, além de promover o desenvolvimento da segurança ao tratar de conteúdos matemáticos e recursos educativos.

Também foi possível observar esse processo de apropriação de novas práticas quando a professora compartilhou seu olhar sobre o uso de tabelas nutricionais como ferramenta:

Trabalhar a estrutura da tabela nutricional pensando que ela não representa *o todo*. Observar que representa apenas *uma parte de 120 g*. Também Observar *quantos gramas* de açúcar existe num total de carboidratos e puxando para ciências (a maior parte dos carboidratos é açúcar) e o impacto disso para a saúde. Também pode ser feita uma dinâmica com *uma balança de precisão*. Fazer o *cálculo de quantos gramas de açúcar* tem em todo o pacote e demonstrar na própria balança. Essa atividade pode chocar bastante (Professora 1).

Em sua avaliação escrita final, ao responder o questionamento: *Quais foram os principais pontos positivos deste curso?*, a professora ainda reforça:

O compartilhamento de obras infantis para o trabalho com números, **estratégias e formas diferenciadas** de se pensar um determinado conceito. A flexibilidade para realização das atividades propostas (Professora 1).

Vimos que, assim como em Nacarato e Passos (2003), espaços nos quais os professores possam trocar experiências, discutir, analisar práticas, argumentar, estudar, adquirir suporte teórico e

metodológico, são espaços importantes para a formação continuada, pois, no mínimo, permitem que cada professor faça a reflexão sobre o próprio trabalho, analise a própria experiência favorecendo o desenvolvimento profissional docente, sobre as relações entre os saberes da prática e os saberes da formação e suas implicações para a reformulação da formação inicial e continuada.

Esses exemplos de relatos demonstraram que ocorreu um processo de renovação de práticas para a apresentação de conceitos matemáticos. Durante a trajetória, as metodologias que envolveram uso de materiais concretos, tecnologias para o ensino de matemática, tendências sobre exploração e investigação em sala de aula e métodos que utilizam conceitos do cotidiano foram abordados e referendados pelas professoras participantes. Foi possível acompanhar o envolvimento delas em todas as etapas e, em alguns casos, o compartilhamento das aplicações com as crianças.

Refletimos então sobre o conceito de *pereživânie* (vivência) elucidado por Vygotsky (1996) como o significado capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. Segundo Vygotsky, a *pereživânie* sempre remete a algo que produz impacto no sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com a realidade e, assim, podemos conceber nesse contexto as marcas do ciclo de vida profissional. Quando alguém passa por situação de *pereživânie* (vivência) sua atitude muda em relação à situação vivida, passando a ter outra relação com o objeto pelo qual foi afetado na situação social. As vivências concebem a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser, pensar e agir dos indivíduos; é a unidade que explica o desenvolvimento como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais. Consideraremos esse conceito como um dos norteadores do olhar dessa etapa de análise.

Consideramos que as vivências das participantes e de qualquer educador merecem destaque dentro da perspectiva de

evolução de suas práticas e que o processo de desenvolvimento da segurança em relação aos conteúdos matemáticos é um componente fundamental para essa construção. Um dos maiores desafios em relação à formação continuada de professores é a quebra dos paradigmas didáticos absorvidos durante a jornada estudantil dos professores em consonância com os processos de desenvolvimento de ansiedade matemática.

Carmo e Simionato (2012) afirmam que em nossa cultura ocidental são divulgadas informações controversas em relação à matemática, classificando-a como algo de difícil compreensão, acessível a poucos indivíduos, demandando muito esforço e dedicação para ser dominada. No ambiente familiar é comum que se promovam essas definições às crianças. Nas escolas, muitos professores acabam por, ingenuamente, propagar tais classificações, ora por meio de reflexos do que aprenderam, ora por meio de metodologias de ensino pouco adequadas e excludentes. Os autores também afirmam que "o controle coercitivo, metodologias de ensino, formação básica e continuada insuficiente dos professores e fatores culturais e familiares concorrem para gerar o quadro chamado de ansiedade em relação à matemática", o qual poderia, resumidamente, ser descrito como padrões de fuga e esquiva diante de situações que envolvem a matemática, acompanhado por reações cognitivas autodepreciativas. Lima e Utsumi (2008), também acrescentam que grande parte dos professores que atuam nos anos iniciais é formada em Pedagogia ou no curso Normal em Nível Médio, essas formações poderiam buscar o estímulo de novos olhares para a matemática, porém, não há durante a formação inicial desses profissionais, a oportunidade de uma formação mais consolidada quanto ao conhecimento e a metodologias de ensino da matemática. O contato com a área da Educação Matemática é mínimo.

Inseridos neste contexto de indícios de aversão à matemática construídos através de experiências negativas e disfunções nos processos educacionais, parece-nos importante uma composição do

conceito de “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) – um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas e, por isso, devem ser explicitadas por permitirem melhor entender o contexto, a escolha do tema, as motivações e reflexões feitas. Dispomos aqui então a oportunidade de “ouvir” a professora 1 considerando que o lugar de fala de quem vivenciou experiências negativas e apresenta processos de perejivânie pessoais relevantes.

Em um dos relatos da professora 1, quando menciona uma experiência de sua infância ao ser reprovada por não compreender o processo de divisão de números naturais, destacou uma fala marcante que ouviu de seu professor após a reprovação: “Eu te reprovei? Não! Você se reprovou!”. Pudemos perceber como as experiências vivenciadas na vida escolar podem marcar a postura do professor durante toda sua carreira e recordar que Nacarato (2010) afirma que, no que diz respeito às futuras professoras que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental, as maiores dificuldades referem-se às marcas negativas que trazem com relação à disciplina desde a infância e, conseqüentemente, aos bloqueios em relação à sua aprendizagem. Tal realidade acaba por constituir-se em uma situação complexa, uma vez que estas irão ensinar matemática, o que coloca nas mãos da formadora o desafio de romper com as crenças e as culturas corrompidas de aulas de matemática construídas ao longo de suas trajetórias estudantis. Ao ouvir o relato da professora, percebemos que este acontecimento pontual ainda reverbera em sua prática, pois a mesma considera que encontra limitações para ensinar divisão (operação que mais apresentou dificuldades na infância), e que apesar de tentar outras ferramentas e estratégias ainda sente que essa experiência reflete nessas limitações. No entanto, durante as experimentações de tarefas coletivas, a professora pode expressar sentimentos positivos em relação a diversos conteúdos, inclusive divisão.

Na proposta de construção de uma ilustração de um dos *poemas problemas*, selecionados do livro paradidático de mesmo título, Bueno (2020) utilizou o conceito de divisão do espaço do relógio,

da divisão dos minutos e distribuição de figuras e da representação do $\frac{1}{4}$ de hora. Nesta mesma tarefa, graças a interação com outras colegas, a professora pode perceber que também poderia trabalhar com a ideia de ângulo e suas medidas, inclusive da divisão dos 360° do movimento dos ponteiros em ângulos menores. Na proposta de apresentação dos números racionais através da manipulação da escala Cuisinaire, um material manipulável onde também podemos visualizar o conceito de divisão, a professora 1 se mostrou muito interessada em ampliar suas estratégias. Todos esses momentos e declarações nos dão indícios de um processo de reconstrução de ideais pedagógicos e de uma reformulação inicial do formato concebido durante sua experiência escolar infantil.

Durante a formação foi possível verificar, em um processo inicial, a quebra de alguns dos paradigmas trazidos da infância. As professoras cederam declarações que apontam essas mudanças de olhar em relação à matemática:

SUMÁRIO

Após essa experiência fiquei refletindo sobre meu tempo de estudante e inclusive falei com meus alunos, que **gostaria de ter tido essa experiência na minha infância**, de ter vivenciado a história da multiplicação da forma como eles puderam. E **essa experiência teve um potencial muito grande na forma de ressignificar a matemática na minha vida**, porque é isso, eu estou usando do meu espaço de trabalho, no chão da escola para resolver coisas mal resolvidas da minha experiência (Professora 1).

As tarefas sempre propõem uma reflexão sobre a prática docente e a **refletirmos sobre o ensino de matemática que tivemos em nossa trajetória escolar** (Professora 4).

Quero que **as crianças**, através da minha prática docente, **possam olhar com mais prazer para os conteúdos matemáticos** como o curso nos possibilitou (Professora 2).

Os discursos e produções escritas das professoras indicaram que foi possível vivenciar (Perejivânie) experiências matemáticas mais prazerosas e abrangentes, desmistificando muitos ideais

corrompidos em relação à capacidade de compreensão e aplicação de conceitos. Podemos afirmar sobre a ótica de Vygotsky (1996) que sua atitude sofreu mudanças em relação às experiências oferecidas durante o curso, passando a ter outra relação com o objeto (conhecimento matemático) pelo qual foi afetado na situação social (curso de extensão). Essas vivências conceberam a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser, pensar e agir. Observamos esse desenvolvimento como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais (interação entre pares).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mim não teve ponto negativo. Pois vi que todas nós estamos com um único objetivo que é aprender para ensinar (Professora 4).

A frase da professora 4 pode ser refletida e refratada sob a ótica da filosofia africana “Ubuntu”, “Eu sou porque tu és”, palavra existente nos idiomas sul-africanos zulu e xhosa que significa “humanidade para todos”, é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós” que considera a preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade como princípios fundamentais (Malomalo, 2014). Esse sentimento foi um grande norteador de toda a pesquisa e apresentaremos a conclusão das principais ideias e perspectivas para futuras pesquisas na área.

A tese defendida é a de que o desenvolvimento dos conhecimentos didáticos da matemática é potencializado através dos processos de reconhecimento de conceitos, compartilhamento de práticas e reflexão das vivências estudantis pessoais. Damos destaque, nesta conclusão de ideias, para o indício de percepção desta tríade da constituição profissional do professor que ensina matemática nos Anos Iniciais: Vivências+Conhecimento+Prática Docente.

Observamos durante essa pesquisa que essas três referências em um primeiro olhar parecem ser independentes, reflexos isolados na construção do educador, mas ao analisar mais atentamente os contextos de cada professora participante é possível considerar que a junção destas três referências parecem constituir uma certa base estrutural que pode ou não estar madura do ponto de vista individual. As professoras participantes que estavam em início de carreira apresentam suas vivências escolares como principal motivação para a escolha da carreira docente, com o passar dos anos a construção do conhecimento através da formação inicial e continuada toma um espaço importante dentro do contexto de “ser professor” e na maturidade da carreira é possível observar o surgimento da imponente profissional que a prática docente traz, ou seja, as experiências práticas experienciadas no “chão da escola” ressignificam as vivências estudantis e consolidam o conhecimento obtido nas formações.

Destacamos o empenho e o profissionalismo das professoras envolvidas no curso. Há grandes histórias de vida dentro de cada codinome citado, histórias de resistência e resiliência, muitas histórias de persistência e determinação. Todas as professoras citadas apresentaram dificuldades para dar continuidade aos estudos e participar da formação até o fim e, tanto as que concluíram quanto as que precisaram interromper são dignas de respeito e admiração. O período de flexibilização do ensino (híbrido) no retorno após o período de isolamento na pandemia de Covid-19 já trazia desafios por si só e embarcar em uma jornada de formação continuada neste período foi uma empreitada de coragem para todas as participantes.

Nesta pesquisa pudemos perceber o valor das trocas e do compartilhamento de experiências em grupos heterogêneos. A presença de professoras de diferentes redes e instituições, bem como diferentes regiões e culturas, trouxe uma riqueza de olhares que dificilmente se alcança em formações restritas. Ter a oportunidade de ouvir as práticas de professoras de outros estados e perceber que suas demandas são muito próximas foi uma experiência

empática e acolhedora. Aprender novos métodos didáticos com professoras que possuem poucos recursos tecnológicos e concretos em suas escolas, provocou um movimento intenso de reformulação de paradigmas presentes na cultura escolar dos anos iniciais. Por vezes, a sucata virava material pedagógico e uma onda de inspirações percorria o grupo.

Destacamos também a imponente do efeito de empoderamento que a experiência pôde oferecer as professoras participantes. Como destacado na pesquisa, 88% dos educadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental é formado por mulheres, além deste fato, relembramos também que a participação no curso foi integralmente feminina, o que nos trouxe reflexões acerca dos desafios sociais enfrentados por essas profissionais. As oportunidades de fala e o exercício deste lugar de fala foram fundamentais para o início desta jornada de desenvolvimento e superação de medos e constrangimento relacionados a matemática. Para algumas destas professoras o fato de se colocarem oralmente com ideias sobre conceitos matemáticos por si só foi uma superação. Seus pensamentos, por muitas vezes, foram silenciados pela insegurança e falta de confiança que foram depositados por quem as calou em algum momento. Inserimos aqui votos por mais formações que empoderem matematicamente estas profissionais tão importantes para o sistema educacional.

Destacamos que a partir desta experiência de pesquisa formação no contexto da formação continuada, é possível vislumbrar desdobramentos para pesquisas futuras que se debrucem sobre a demanda da educação matemática nos anos iniciais. Abordar as demais áreas da matemática pertencentes ao currículo dos anos iniciais e as demandas de formação continuada são destaque dentre as possibilidades de investigação que podemos vislumbrar. A potencialidade das parcerias entre Universidade e redes de ensino também merecem atenção em futuras pesquisas, pois, de acordo com o que foi observado se faz necessário que a formação vá ao

encontro dos profissionais da educação e que as oportunidades se apresentem de forma plausível mediante as estruturas vigentes do sistema educacional.

Concluímos aqui afirmando que o processo desta pesquisa garantiu crescimento multilateral, todas nós aprendemos umas com as outras e concordamos com Paulo Freire ao vivenciar que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Taxas de rendimento escolar – 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BUENO, R. **Poemas problemas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

CYRINO, M. C.; JESUS, C. C. Análise de tarefas matemáticas em uma proposta de formação continuada de professoras que ensinam matemática. **Ciência & Educação**, 20(03), p. 751-764, 2014.

DESCARTES, R. **Discurso do método**: Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

GIRALDO, V; MENEZES, F. **Práticas Docentes Compartilhadas**. Seminário de Pesquisa em Educação Matemática. Anais... Rio de Janeiro, 2016.

MEIRELES, R.R. Educação matemática nos anos iniciais: Demandas da formação continuada. /n: Anais do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. **Anais...** Campina Grande: UEPB, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxvebrapem/455861-educacao-matematica-nos-anos-iniciais-demandas-da-formacao-continuada>. Acesso em: 15/06/2025

MEIRELES, R. R. **Formação continuada online em exercício**: professoras dos anos iniciais e o desenvolvimento do conhecimento sobre geometria, grandezas e medidas. Tese de Doutorado. Instituto de Educação - Instituto Multidisciplinar. Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, p. 119-135, 2010.

NACARATO, A. M. A Formação Matemática das Professoras das Séries Iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, v. 23, n. 37, p. 905-830, 2010.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 94, n. 2, p. 119-135, 2018.

PONTE, J. P. Mathematics Teacher's Professional Knowledge. **Proceedings XVIII PME**, Lisboa, v. 1, p. 195-210, 1994.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SERRAZINA, L; CAMPOS, M. de L. O Professor que Ensina Matemática e a sua Formação: uma experiência em Portugal. **Educação e Realidade**, v. 9, n. 4, p. 1051-1069, dez. 2014.

SILVA, I. **História dos Pesos e das Medidas**. São Carlos: EDUFICAR, 2014.

18

*Maria Camila Ocampo-Arenas
Astrid Elena Cano Zapata
Angela Maria Quiceno Restrepo*

AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN FUTURAS PROFESORAS Y PROFESORES DE MATEMÁTICAS EN LA PRIMERA INFANCIA

INTRODUCCIÓN

Culturalmente ha sido habitual escuchar a los estudiantes de las instituciones educativas mencionar que prefieren estudiar carreras técnicas, tecnológicas o profesionales que estén poco relacionadas con las matemáticas. Esta es una percepción que en ocasiones es elegida por los estudiantes no por falta de habilidades matemáticas sino por las experiencias negativas que han vivido durante su vida escolar. Este hecho es muestra de que se ha instaurado una creencia generalizada debido a la frustración, a la ansiedad y a la desmotivación que se genera en las clases de matemáticas y que está vinculada con mención reiterada de la frase: "las matemáticas son difíciles" (palabras de algunas de nuestras estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, Colombia).

Debido a esta creencia generalizada, como profesoras de futuros profesores y futuras profesoras de matemáticas en la primera infancia, nuestras clases siempre inician con un sondeo en torno al porqué realizan la elección de estudiar Licenciatura en Educación Infantil y cuál es su relación con las matemáticas. Los resultados, semestre tras semestre, han sido los mismos: entre el 60% y el 80% del curso manifiestan haber tenido experiencias negativas con las matemáticas en su formación escolar y, por ende, eligen estudiar la licenciatura como una forma de "huir de las matemáticas" (palabras de una estudiante del curso 2025-1). En este sentido, identificamos que dicha elección no siempre obedece al amor por el trabajo con las primeras infancias, sino también al intento de desligarse de la idea de que no volverán a ver asignaturas relacionadas con las matemáticas.

Debido a lo anterior, en el siguiente capítulo mostramos algunas concepciones de la formación docente de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el marco del curso Desarrollo del pensamiento

matemático en la infancia. Planteamos un sustento teórico basado en la experiencia emocional relacionado con el sentir y las creencias sobre las matemáticas y la relación entre la formación inicial y las prácticas pedagógicas. Luego, desde una mirada metodológica, posicionamos los ambientes de aprendizaje como espacios que posibilitan la transformación de las percepciones de angustia que los estudiantes pueden tener al momento de tomar el curso. Y finalmente, reflexionamos acerca cómo estos ambientes posibilitan ver el proceso de transformación que tienen los futuros y las futuras profesoras al reconocer que las matemáticas están al servicio de la vida.

CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, Colombia, se divide en tres grandes partes: la primera está relacionada con aquellas materias del componente común que se estudian con todos los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Educación. La segunda, está enfocada a los conocimientos específicos disciplinares que están encaminados a la formación e investigación de la primera infancia. Y la tercera, de manera transversal a las dos partes anteriores, se encuentran las prácticas pedagógicas, que juegan un papel crucial durante la carrera universitaria y son planteadas como espacios de configuración y formación en la que prevalece la teoría y la práctica. Esta importancia se manifiesta en el currículo del programa de la licenciatura.

La práctica pedagógica se lleva a cabo durante los diez semestres del plan de estudios del programa y tiene dos componentes fundamentales: el seminario y la práctica.

SUMÁRIO

El primero se convierte en espacio de discusión y reflexión acerca de problemáticas, tensiones, concepciones, prácticas y saberes; la segunda es el lugar privilegiado para el diálogo con los actores e instituciones que permiten acercamientos, comprensiones y construcciones acerca de lo que sucede en los diferentes ámbitos donde se desarrollan las prácticas (Programa de Prácticas Universitarias Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Así mismo, en los espacios de formación de los contenidos específicos de este programa académico existen tres cursos que abordan lo contenidos propios de las matemática y su enseñanza, nombrados de la siguiente manera: Desarrollo del pensamiento matemático en la infancia, Didáctica del pensamiento matemático en educación infantil y, por último, Práctica pedagógica V. Los cuáles están enfocados al conocimiento y discusión de los documentos curriculares que guían la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el país, al cómo enseñar y adecuar los contenidos para las clases de matemáticas, al diseño de acciones que propicien el desarrollo del pensamiento matemático en la infancia, la creación de ambientes de aprendizaje, entre otros.

Por otro lado, la política educativa para la primera infancia en Colombia sustenta que los niños y las niñas piensan, sienten y construyen desde su nacimiento. Por lo tanto, el reto educativo está en brindar una educación de calidad, equitativa, solidaria e incluyente que propicie desarrollar las habilidades y capacidades de la primera infancia por medio del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, constituidas como las actividades rectoras para la primera infancia. Por lo que, de acuerdo con las Bases Curriculares de Educación Inicial y Transición (MEN, 2017, p. 5), el trabajo en la infancia debería estar integrado por tres grandes propósitos:

- Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

SUMÁRIO

- Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
- Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Por tanto, desde el espacio de formación de la licenciatura le apostamos a la integralidad para que los futuros profesores de educación infantil reconozcan la importancia de incorporar en su práctica las actividades rectoras, ya que ellas constituyen el desarrollo integral de la primera infancia. Reconocemos que esta es una posibilidad que tienen los futuros profesores de reconocer las formas en que los niños y las niñas comprenden y descubren el mundo y así puedan crear experiencias pedagógicas más significativas, en particular, aquellas que están relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas debido a su potencial para generar cambios significativos en esta disciplina que usualmente es percibida como rígida y abstracta. Una de estas posibles experiencias son los ambientes de aprendizaje, estos son escenarios que favorecen la observación, la interacción y la experimentación como elementos clave para enriquecer la práctica de los profesores desde una mirada contextualizada.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA PRIMERA INFANCIA: RETOS Y TENSIONES

En nuestra experiencia como profesoras de matemáticas en primaria, en la educación básica y en la formación de profesores y profesoras, nos hemos cuestionado las formas tradicionales de la

enseñanza de las matemáticas en la primera infancia y la falta de articulación con los tres grandes propósitos expuestos en el apartado anterior. Hemos observado que esta etapa la enseñanza en el área de matemáticas se reduce a la memorización de secuencias numéricas, a trazar números sin comprender su significado, a contar de memoria sin relacionar la cantidad con objetos concretos, a colorear fichas con figuras geométricas, al uso de fichas repetitivas, a ejercicios mecánicos o actividades descontextualizadas. Aspectos que consideramos que podrían limitar el desarrollo del pensamiento lógico y crítico en las primeras infancias y reducir la enseñanza de las matemáticas a procesos mecánicos y rutinarios.

Esta manera de proceder en la enseñanza de las matemáticas deja de lado las actividades rectoras propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura, y tareas importantes como la manipulación de objetos y la resolución de problemas cotidianos. Así mismo, invisibiliza el potencial matemático de los niños y las niñas que, de manera natural, son curiosos con el mundo que los rodea, clasifican, comparan, ordenan y buscan patrones desde sus primeros años, tal como lo señala Kamii (1985) al destacar que el pensamiento lógico-matemático surge en la infancia a partir de la acción, la exploración y la construcción activa del conocimiento.

En esta medida, consideramos que se hace necesario resignificar la enseñanza de las matemáticas, partiendo de lo vivencial, lo significativo y lo lúdico, para que las matemáticas se conviertan en una herramienta de pensamiento desde la infancia y no solo un conjunto de datos por memorizar y rutinas mecánicas que aplicar. De igual manera, consideramos importante reconocer la relevancia de las emociones en el desarrollo de las actividades propuestas en el aula, dado que influyen directamente en la motivación y el aprendizaje de los niños y las niñas. Como señala Tovar (2023), cuando las emociones asociadas al aprendizaje son positivas, como la curiosidad o el interés, aumenta la probabilidad de que los estudiantes

se sientan motivados y logren retener la información; en contraste, emociones negativas como el aburrimiento o la frustración tienden a disminuir dicha motivación.

LA FORMACIÓN EN MATEMÁTICAS DE FUTUROS PROFESORES Y PROFESORAS DE PRIMERA INFANCIA

La formación de los profesores y las profesoras de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, en los espacios de formación del curso Desarrollo del pensamiento matemático en la infancia y Didáctica del pensamiento matemático en educación infantil son un campo de acción y reflexión permanente. Estos son espacios que aportan a la comprensión de la Práctica pedagógica V como un proceso de acción-reflexión sobre la práctica pedagógica matemática mediante la apropiación de habilidades investigativas que invitan a lecturas interpretativas del aula y de las escuelas. Así mismo, contribuyen al crecimiento y desarrollo profesional de los profesores y las profesoras en formación, así como a la elaboración de propuestas pedagógicas que contribuyen a potenciar el pensamiento matemático en los niños y las niñas.

En este sentido, estos espacios de formación se constituyen como espacios de reflexión permanente especialmente cuando se reconoce que la realidad en las aulas está atravesada por las tensiones propias de contextos profundamente desiguales, culturalmente diversos y en constante transformación. En este escenario, como afirman Imbernón (2020) y Bolívar (2005), se hace necesario repensar las dinámicas formativas desde una mirada crítica que supere la lógica instrumental y se oriente hacia la construcción de sujetos pedagógicos conscientes de su papel como actores sociales, éticos y políticos.

Brindar una mirada integral a los procesos formativos de los profesores y las profesoras en formación es una de las propuestas de este capítulo, destacando cuatro componentes esenciales en el proceso. El primero está dedicado al saber pedagógico que organiza la acción educativa; el segundo, a la práctica reflexiva como ejercicio de autorregulación crítica y deliberativa; el tercero, al compromiso ético y político como posicionamiento frente a las realidades sociales; y por último, el diálogo de saberes como horizonte para la construcción colectiva de conocimiento. Como plantean Tardif (2021) y Santos (2021), estos componentes, lejos de ser elementos aislados, configuran dimensiones ontológicas, epistemológicas y teóricas que permiten comprender la formación de los profesores como una práctica situada, viva y en permanente resignificación.

En consecuencia, el rol de los profesores y las profesoras en formación no puede reducirse a la reproducción acrítica de los conocimientos producidos en otros contextos. Se requiere, por el contrario, el fortalecimiento de una actitud investigativa que reconozca la experiencia como fuente válida de saber, que promueva la producción de conocimiento educativo desde la práctica mediante procesos de sistematización, reflexión crítica y comunicación pública. Estos planteamientos están en concordancia con Zeichner (2023) y Rincón-Gallardo (2020) que coinciden en que es fundamental posicionar al docente como un sujeto que construye conocimiento desde su práctica en diálogo con su realidad. En palabras de Elliott (1997), se trata de evitar que el profesor sea solo consumidor de teorías, para posicionarlo como generador activo de pensamiento pedagógico.

Bajo esta mirada, la formación inicial y continua de los profesores y profesoras debe ser entendida como un proceso político desde los territorios, sensible a las infancias, a las narrativas locales y a la lucha por la justicia social. Se trata de una formación que interpele, cuestione y transforme, reconociendo, como plantea Freire (2021), que enseñar es, al mismo tiempo, un acto de esperanza, de resistencia y de creación. En este sentido, formar profesores y profesoras no puede

reducirse a la simple transmisión de técnicas para la enseñanza. Se trata de un proceso integral que involucra dimensiones profundamente humanas, éticas y políticas, en las que se configura un sujeto profesional capaz de interrogar su realidad, transformar su práctica y generar conocimiento desde su experiencia situada. Como señalan Imbernón (2020) y Zeichner (2023), la formación docente debe asumirse como una práctica investigativa crítica, comprometida con la comprensión profunda de los contextos educativos y con la transformación social. Sin embargo, persisten concepciones tradicionales que conciben la docencia como una práctica reproductora, desligada de la investigación, y que relegan esta última al ámbito exclusivo de especialistas o académicos de otras disciplinas. Esta división epistemológica, históricamente arraigada en los sistemas formativos, ha despojado a los profesores y profesoras de su potencial epistémico, limitando su papel a la implementación de saberes ajenos (Tardif, 2021).

Desde nuestra experiencia como educadoras y formadoras de profesores y profesoras, afirmamos que enseñar no se reduce al dominio de metodologías o a la transmisión de contenidos curriculares. Enseñar es, ante todo, un acto relacional y transformador que implica una opción ética frente a las injusticias sociales, una opción política por la equidad y una opción epistémica por el saber situado. Como señalan Santos (2021) y Freire (2021), el acto de enseñar compromete al educador con la realidad de sus estudiantes y con los procesos de emancipación social. De ahí que la formación de los profesores y profesoras deba propiciar condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de una identidad profesional reflexiva y el fortalecimiento del sentido de comunidad académica.

En este sentido, asumir la docencia como praxis investigativa implica comprender la investigación educativa no como una actividad externa u ocasional, sino como un proceso inherente al ejercicio pedagógico. Para ello, es fundamental que los profesores y profesoras se integren a colectivos de trabajo como núcleos de investigación, movimientos pedagógicos, círculos de estudio o

comunidades de práctica, donde se problematice la realidad escolar, se analicen las políticas educativas, y se socialicen los hallazgos y reflexiones que emergen de la práctica cotidiana (Carr; Kemmis, 1988; Rivas, 2024). Solo así será posible construir una profesión docente fortalecida, con agencia política, capacidad crítica y responsabilidad transformadora frente a los retos educativos del siglo XXI.

ACERCAMIENTOS TEÓRICOS: PERCEPCIONES DOCENTES Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Para la escritura del capítulo, como profesoras hemos realizado una caracterización teórica que nos permitió organizar de manera categórica tres aspectos relevantes en la formación de futuros profesores y profesoras de matemáticas en la primera infancia. Uno de ellos está relacionado con la experiencia emocional frente a las matemáticas, en esta destacamos que varias y varios profesores manifiestan tener sentimientos de terror, inseguridad y hasta ansiedad cuando deben enfrentarse a la enseñanza de las matemáticas. Por ejemplo, Bayazit y Gray (2004), reportan que las futuras profesoras demostraban inseguridad en sus capacidades y se auto percibían como “malas en matemáticas”, lo que influía directamente en su actitud pedagógica. Este tipo de sentimientos también fueron reportados por Swars *et al.* (2007), quienes señalaron que el recuerdo de experiencias escolares negativas impactan la confianza con la que las profesoras se relacionan con la disciplina.

El siguiente aspecto está enfocado en las creencias y concepciones que tienen los profesores y profesoras sobre la naturaleza de las matemáticas. En varios estudios se han mostrado que los docentes tienden a concebir las matemáticas como una serie de procedimientos

algorítmicos, lo que limita su potencial pedagógico. Gómez-Chacón *et al.* (2024) ponen en evidencia que esta visión tan única y descontextualizada de las matemáticas lleva a que muchos profesores y profesoras enseñen desde el miedo, el error, la exactitud y no desde una exploración del pensamiento. Sin embargo, también han existido investigaciones que destacan las experiencias de los docentes en la resignificación y comprensión de las matemáticas y logran vincularlas en la resolución de problemas y de situaciones de la vida cotidiana.

Por último, presentamos el aspecto enfocado en la relación entre formación inicial y prácticas pedagógicas. Observamos que al presentar a los futuros profesores y profesoras de la primera infancia ambientes de aprendizaje activos, reflexivos e integrados a la práctica, posibilita construir relaciones más cercanas, significativas y tranquilas con las matemáticas. Este hecho concuerda con Fernández y Palarea (2016), que enfatizan que los procesos de reflexión crítica sobre la enseñanza permiten que los y las estudiantes reconozcan las matemáticas como una herramienta para comprender el mundo que va más allá de una serie de contenidos que deben ser transmitidos. Al mismo tiempo, destacamos que las experiencias prácticas que vinculan el trabajo con niños pequeños ayudan a re-configurar las percepciones de lo que significa enseñar matemáticas en contextos reales y viables en la infancia.

Estos aspectos, que pueden entenderse como categorías, nos ha permitido trazar los bordes de un mapa de las percepciones de los profesores y las profesoras frente a las matemáticas en la primera infancia, poniendo en él vacíos, tensiones y posibilidades para la resignificación. Sentimos que, si los futuros profesores y profesoras en educación infantil logran resignificar sus experiencias con el área de matemáticas y desarrollar nuevas formas de hacer en el aula, es posible construir propuestas pedagógicas cercanas a las necesidades reales de los niños y las niñas, evitando que se repitan patrones e historias de rechazo frente a las matemáticas. En este sentido, el capítulo que presentamos tiene como propósito explorar

cómo los ambientes de aprendizaje son una metodología didáctica y pedagógica que permite acompañar a las futuras profesoras y los futuros profesores de matemáticas en la infancia a transformar su relación con esta área del conocimiento.

Por otro lado, la concepción de ambientes de aprendizaje implica un giro en la forma en la que se concibe la enseñanza, no se trata únicamente de organizar recursos y contenidos, sino de reconocer que proceso educativo debe emerger de las necesidades del contexto, los intereses de los estudiantes y los saberes previos que ellos tienen. En este sentido, Vigotsky (1979) propone que todo aprendizaje significativo parte de la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio potencial donde el estudiante, para lograr un objetivo de aprendizaje, puede hacerlo con la mediación adecuada. Esto implica que el ambiente no es un contenedor, sino una mediación activa que hace posible que el pensamiento emerja y se transforme.

Para autores como Rendon-Mesa, Parra-Zapata y Villa-Ochoa (2023) los ambientes de aprendizaje se configuran como entramados de relaciones pedagógicas, didácticas, contextuales y afectivas, donde los materiales, las preguntas, los contextos y los lenguajes contribuyen a movilizar procesos de pensamiento. En sintonía con esta idea, Freire (1997) reivindica la pedagogía como práctica de libertad, y plantea que el aprendizaje debe partir del mundo vivido por los estudiantes, lo cual exige una apertura del currículo hacia realidades significativas. De este modo, los ambientes de aprendizaje dejan de ser escenarios preconfigurados para convertirse en espacios relacionales y culturales que habilitan la construcción de sentido.

Uno de los principales aportes de los enfoques centrados en los ambientes de aprendizaje es la transformación del conocimiento en un proceso dinámico, situado y plural, promoviendo situaciones donde los estudiantes puedan explorar, modelar, conjeturar, representar y argumentar. Godino y Batanero (2020) advierten que el aprendizaje matemático debe comprenderse como una práctica

social de producción de significados, lo que implica reconocer las dimensiones epistémicas, cognitivas, afectivas y culturales del saber matemático. Los ambientes de aprendizaje, en esta lógica, deben estar diseñados para favorecer el tránsito desde intuiciones informales hacia conceptualizaciones más elaboradas, sin perder de vista el contexto de los y las estudiantes.

Bransford, Brown y Cocking (2000), al caracterizar los ambientes de aprendizaje, señalan que estos se construyen a partir del reconocimiento explícito de las ideas iniciales de los y las estudiantes y del uso de estrategias que les permitan reorganizar sus estructuras de pensamiento, por lo tanto, el conocimiento no se transmite, sino que se reconstruye a través de la experiencia y la reflexión compartida. Así, los ambientes actúan como mediadores estratégicos que permiten desencadenar conceptos matemáticos vinculados a competencias clave del currículo, como la resolución de problemas, el pensamiento algebraico temprano o el uso funcional del número.

Concebir los ambientes de aprendizaje como mediadores implica también superar las barreras rígidas entre asignaturas. Las matemáticas, en este enfoque, dejan de entenderse como un conocimiento aislado para integrarse en una comprensión más amplia del mundo. Santos (2021) subraya que la flexibilidad curricular y la enseñanza interdisciplinaria permiten a los estudiantes establecer conexiones entre áreas, lo cual potencia su comprensión y su capacidad para resolver problemas complejos. Esta mirada conecta con lo planteado por Parra-Zapata y Villa-Ochoa (2021), quienes afirman que el pensamiento matemático se fortalece cuando se vincula con situaciones reales, retadoras y abiertas a múltiples soluciones.

De manera general, los ambientes de aprendizaje no son meras estrategias metodológicas, sino una apuesta ética, epistemológica y política por una educación situada, crítica y transformadora. Estos ambientes permiten vincular el saber escolar con las experiencias de vida de los y las estudiantes, y que su función principal es

mediar procesos de pensamiento profundo, especialmente en áreas como las matemáticas, donde históricamente ha primado la abstracción descontextualizada.

METODOLOGÍA: LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA TRANSFORMADORA

En nuestra experiencia como profesoras de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, hemos venido implementando desde hace aproximadamente cuatro años la estrategia de los ambientes de aprendizaje como una posibilidad para resignificar la enseñanza de las matemáticas. Esta propuesta busca mostrar que las matemáticas están al servicio de la vida y, al mismo tiempo, acompañar a las futuras profesoras y profesores de primera infancia en la superación del temor que muchas veces traen frente a esta disciplina. Con ello, procuramos que identifiquen diversas formas de enseñar matemáticas que favorezcan experiencias significativas en sus estudiantes y que, a su vez, eviten la reproducción de las vivencias negativas que marcaron su propia formación escolar.

Esta metodología didáctica posibilita la construcción de conceptos, conocimientos y saberes que tienen los estudiantes en la clase de matemáticas a través de distintos escenarios, los cuales son planteados a partir de un entramado de muchas preguntas que se conectan entre sí, se responden o se construyen de forma colaborativa y se vinculan a situaciones de contextos reales con el fin de que la información a la que vayan a acceder para el desarrollo del ambiente de aprendizaje sea significativa, tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje que posibilite que los estudiantes realicen no necesariamente ejercicios rutinarios y monótonos, sino

acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas. En este sentido, los ambientes de aprendizaje promueven una actitud de asombro, de búsqueda, de indagación, de planteamientos de preguntas, de formulación de hipótesis y de explicaciones de parte de los niños y las niñas, lo que potencia de manera intencionada su desarrollo integral (Ocampo-Arenas; Parra-Zapata, 2022).

De este modo, se plantea la necesidad de generar ambientes de aprendizaje en el aula como escenarios que potencien la construcción colectiva del conocimiento, en los que los niños y las niñas vivan experiencias interesantes, que le proporcionen contacto con los materiales y actividades diversas que posibiliten abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. También, que les posibilite ampliar los conocimientos de los que disponen, que les ayuden a relacionar lo que ya saben con los nuevos contenidos, situaciones que tengan sentido más allá de los contenidos conceptuales.

En el curso Desarrollo del Pensamiento Matemático en la Infancia hemos implementado la metodología de ambientes de aprendizaje como una estrategia didáctica orientada a la construcción de conceptos matemáticos a partir de preguntas abiertas, situaciones reales y procesos de exploración colaborativa. Para cumplir con este propósito, retomamos las propuestas de Ocampo-Arenas y Parra-Zapata (2022) y de Ocampo-Arenas, Botero y Jiménez (2023), quienes definen los ambientes de aprendizaje a partir de la modelación matemática y plantean cinco momentos fundamentales para su desarrollo. En primer lugar, se reconoce el fenómeno o problema que da origen a la indagación; posteriormente, se recolecta la información necesaria para comprenderlo. Una vez obtenida, esta información se somete a un proceso de simplificación, conservando únicamente la pertinente para el análisis. Con base en ello, se formulan posibles soluciones que son discutidas y ajustadas en el intercambio académico. Y finalmente, se comunican las propuestas construidas, lo que permite que las futuras profesoras y profesores compartan y contrasten sus comprensiones, fortaleciendo así la dimensión formativa, crítica y creativa del proceso.

Los ambientes de aprendizaje se convierten en mediadores para trabajar conceptos matemáticos acordes con las competencias de los y las estudiantes y los contenidos curriculares; es la excusa, la oportunidad, el evento, la ocasión, el acontecimiento, la coyuntura, o el suceso, que puede ser aprovechado para generar procesos de enseñanza y aprendizaje. Su elección es muy importante, pues determina en gran medida las posibilidades de comprensión por parte de los y las estudiantes, y que el vínculo con la situación pueda propiciar aprendizajes motivantes y permanentes en los y las estudiantes.

Una propuesta de ambiente de aprendizaje se desarrolla a partir de la exploración y la formulación de preguntas, lo que exige la motivación de las profesoras y los profesores en formación para acompañar el proceso investigativo de los niños y las niñas. En este recorrido, junto con los estudiantes, se define el motivo o la situación que se va a indagar, de manera que puedan explorar y formular interrogantes en torno a esta. A partir de la información recolectada, surgen las primeras conjeturas, las cuales son argumentadas, puestas a prueba y, de ser necesario, ajustadas o refutadas con base en nuevos argumentos. Este ejercicio conduce a la construcción o refinamiento de hipótesis, que se consolidan como parte del proceso. Los ambientes de aprendizaje plantean situaciones abiertas que, incluso, pueden no estar claramente definidas desde el inicio, otorgando un papel protagónico a quien investiga, reconociendo que, aunque los puntos de partida no siempre coincidan, los caminos y las comprensiones alcanzadas pueden ser diversos.

En la Tabla 1 se muestran algunos de los ambientes de aprendizaje que nuestros estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil han experimentado e implementado para la enseñanza de las matemáticas. Estas propuestas buscan articular el pensamiento lógico matemático con experiencias a partir de las actividades rectoras (la exploración del medio, la literatura, el juego y el arte) que favorezcan el aprendizaje activo y respeten los ritmos y formas de aprender de los niños y las niñas.

Tabla 1 - Ambientes de Aprendizajes realizados en el curso Desarrollo del Pensamiento lógico matemático en la infancia

Nombre del ambiente	Descripción
Somos arquitectos y arquitectas del espacio	Este ambiente de aprendizaje propone una aproximación al desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas de segundo grado, a partir de la interacción activa con su entorno tridimensional. Nace de la observación crítica de cómo el currículo de matemáticas en la escuela tiende a reducir la orientación espacial a movimientos básicos, sin permitir una vivencia significativa del espacio antes de representarlo gráficamente. En respuesta, se adopta la perspectiva de la geometría activa y del conocimiento matemático como construcción cultural, reconociendo la importancia de explorar el espacio con el cuerpo, los sentidos y la experiencia social. Tomado y adaptado de: Coral <i>et al.</i> (2019).
Los investigadores en la granja para construir aprendizaje	Este ambiente de aprendizaje está diseñado para promover los diversos pensamientos matemáticos de los niños y niñas del grado preescolar, teniendo en cuenta que se encuentran en su primera etapa de desarrollo escolar. La propuesta estimula la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo e individual, mediante actividades didácticas contextualizadas en un entorno lúdico como lo es la granja. A través de este escenario, denominado “un viaje a la granja”, se pretende acercar a los estudiantes a espacios fuera de lo cotidiano, favoreciendo el juego, la imaginación y la creatividad. Mediante la exploración del entorno, se propicia un aprendizaje significativo en el que los estudiantes observan, preguntan, comparan, representan y expresan ideas que surgen de su experiencia directa con objetos y situaciones concretas. Tomado y adaptado de: Ocampo-Arenas (2020).
Las emociones de la nutria	Este ambiente de aprendizaje tuvo como propósito favorecer en los niños y niñas el reconocimiento, la gestión y la expresión de sus emociones, vinculando estas experiencias con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. A partir del cuento y del video inicial se invitó a los estudiantes a identificar cómo se sentían y qué emociones experimentaban en su vida cotidiana. Posteriormente, se promovió la recolección y organización de la información mediante preguntas orientadoras y actividades de clasificación con fichas de colores, lo que permitió simplificar los datos y reconocer patrones de manera lúdica. Sobre esta base, se propusieron estrategias para gestionar las emociones a través de juegos, coreografías y ejercicios de respiración, y finalmente se socializaron los aprendizajes con la construcción de un diario de emociones y una ruleta positiva para compartir en casa. De esta manera, el ambiente no solo promovió la reflexión sobre las emociones, sino que también propició el desarrollo de habilidades de conteo, clasificación y organización de información, integrando la vivencia afectiva con la construcción del pensamiento lógico-matemático. Tomado y adaptado de MEN (2022).

Túneles de colores

Este ambiente de aprendizaje, dirigido a niños y niñas entre los 4 y 5 años, se diseñó con el propósito de fortalecer el pensamiento lógico-matemático a través de la exploración de relaciones espaciales. Este ambiente invitó a los estudiantes a resolver un reto que consistía en estimar las dimensiones de un carro ubicado sobre la mesa, sin poder tocarlo ni acercarse a más de dos baldosas de distancia. A partir de esta observación, cada equipo debía construir con piezas de construcción dos túneles: uno por el que el carro pudiera pasar sin dejar espacio y otro que permitiera un margen adicional. Durante la actividad, los niños realizaron representaciones gráficas del carro y de los túneles con el fin de que pudieran ser reproducidos por otros compañeros sin ayuda directa, lo que favoreció el desarrollo de la comunicación matemática y la precisión en la descripción de formas y medidas. Posteriormente, los equipos intercambiaron sus indicaciones para construir los túneles propuestos, verificando con apoyo de un delegado la fidelidad del resultado. Esta experiencia integró elementos de estimación, medición no convencional, representación gráfica y orientación espacial, contribuyendo al desarrollo de habilidades fundamentales en la educación matemática de la primera infancia. Tomado y adaptado de Higuera *et al.*, 2013.

Fonte: elaboração própria (2025).

Estos ambientes de aprendizaje presentados se sustentan en la visión del MEN (1998), que concibe las matemáticas como una construcción cultural e histórica, no acabada ni neutra, lo que abre paso a nuevas formas de enseñar y aprender desde una perspectiva socialmente situada. En esta medida, estas propuestas potencian la manipulación, la localización, el desplazamiento y la visualización como medios para construir nociones espaciales, lo que favorece un aprendizaje matemático significativo vinculando el contexto y las experiencias cotidianas con los saberes escolares.

Bajo una mirada del desarrollo del pensamiento lógico-matemático en las primeras infancias, en los ambientes de aprendizaje los futuros profesores y profesoras reflexionaron en torno a nociones fundamentales como la estimación de longitudes y alturas, el uso de medidas no convencionales, la orientación espacial, la identificación de correspondencias entre objetos, la construcción de representaciones gráficas, la clasificación de emociones con apoyo de colores, el conteo, la identificación de patrones en las respuestas

del grupo y la organización de la información. Estas experiencias, propuestas desde una situación lúdica y retadora, permitieron que los niños se acercaran a las matemáticas de manera significativa, integrando la observación, la comparación y la resolución creativa de problemas en un contexto cercano y motivador. También fue posible reconocer y gestionar las emociones, fortalecer las habilidades de conteo y el desarrollo de habilidades sociales tales como el autocuidado y la regulación.

De igual manera, estos ambientes de aprendizaje posibilitaron realizar vinculaciones con otras áreas del desarrollo infantil, entre ellas el trabajo con lo socioemocional, la comunicación, la expresión oral y corporal y la educación física. Todo ello tuvo como eje transversal las cuatro actividades rectoras de la primera infancia, el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego, permitiendo plasmar a los niños y las niñas las ideas de manera creativa, promover una actitud de asombro, indagación y construcción de sentido, favoreciendo aprendizajes motivantes y duraderos.

Así mismo, los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil cuando realizaron los ambientes de aprendizaje, lograron transformar sus sentimientos, ideas, concepciones, temores con respecto a lo que entendían por matemáticas y su enseñanza. Y plantearon reflexiones en torno a sus aprendizajes como:

Del curso aprendí como de manera didáctica y con juegos puedo ayudar a que mis estudiantes comprendan cualquier tema matemático claro relacionando todo con un contexto, y una necesidad (Estudiante 1, semestre 2024-1).

Desarrollar estrategias didácticas para abordar en la primera infancia a partir del uso de material concreto, desarrollar una diversidad de ambientes de aprendizaje que involucren el desarrollo de los cinco pensamientos matemáticos incluso el pensamiento computacional, aprendí a realizar operaciones básicas con el ábaco, regletas de cuasi naire, bloques lógicos, billetes decimales, aprendí de

ritmos y patrones musicales, aprendí matemáticas desde la competencia y la diversión, aprendí que la labor docente no es difícil, es divertida (Estudiante 2, semestre 2025-1).

Lo que más aprendí del curso fue, en primer lugar, la importancia de ir de lo micro a lo macro. Enseñarles a los niños de tal forma que comprendan de dónde viene todo antes de llegar a las operaciones tradicionales. Así mismo, entendí que las matemáticas son la base del mundo, y por lo tanto, se les puede enseñar a los niños sobre cualquier tema e incluir las matemáticas indirectamente en ellos, pero siempre de manera intencionada (Estudiante 3, semestre 2024-2).

REFLEXIONES FINALES: SEMBRANDO CONFIANZA Y SENTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA INFANCIA

El capítulo que hemos compartido tuvo como propósito explorar cómo los ambientes de aprendizaje se configuran como una estrategia didáctica para acompañar a las futuras profesoras y profesores de la primera infancia en la resignificación de su relación con las matemáticas. A lo largo del texto, los lectores pudieron acercarse a algunas de las percepciones que las estudiantes traen consigo respecto a esta disciplina, a los retos que supone la enseñanza de las matemáticas en los primeros años y a la manera cómo, desde nuestra experiencia en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, hemos implementado ambientes de aprendizaje que integran lo vivencial, lo lúdico y lo contextual.

En el proceso formativo de los futuros profesores y profesoras, constatamos que persisten miedos, ansiedades y recuerdos negativos asociados a las matemáticas, los cuales condicionan no

solo la disposición hacia su aprendizaje, sino también las prácticas pedagógicas que imaginan para sus estudiantes. Frente a ello, se hizo evidente la necesidad de abrir espacios que les permitan reconocer el valor de las matemáticas como herramientas para comprender el mundo y no únicamente como un conjunto de procedimientos desarticulados de la vida cotidiana.

La implementación de ambientes de aprendizaje se ha consolidado como una manera eficaz para transformar estas percepciones. Al situar las matemáticas en contextos significativos y conectarlas con el juego, el arte, la exploración y la literatura, los futuros profesores y profesoras se reconocen como mediadores que acompañan procesos de indagación, clasificación, conteo, seriación y resolución de problemas, favoreciendo aprendizajes auténticos y motivantes. De este modo, no solo se fortalecen sus competencias didácticas y pedagógicas, sino que se amplía su comprensión sobre la enseñanza de las matemáticas en la infancia.

Estas experiencias han demostrado que, al trabajar con ambientes de aprendizaje, los estudiantes reconocen la importancia de diseñar propuestas que integren lo cognitivo, lo afectivo y lo social, y que respondan a las características y necesidades reales de los niños y las niñas. Este tránsito ha posibilitado que quienes antes se concebían a sí mismos como “malos en matemáticas” puedan asumir ahora el reto de enseñar esta área con entusiasmo y confianza, lo que anticipa transformaciones positivas en sus futuras prácticas pedagógicas.

Finalmente, este capítulo deja abiertas algunas líneas de reflexión y acción que consideramos fundamentales. Entre ellas, profundizar en el estudio de las emociones que experimentan los profesores y profesoras de matemáticas en la primera infancia dentro y fuera de las escuelas, así como explorar el impacto de ambientes de aprendizaje que surjan y se nutran de los contextos mismos en los que se desarrollan. Avanzar en estas rutas permitirá enriquecer la

comprensión sobre la relación entre las percepciones docentes, las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, consolidando una enseñanza que sea significativa, equitativa y cercana a la realidad de los niños y las niñas.

REFERENCIAS

BAYAZIT, I.; GRAY, E. Understanding Inverse Functions: The Relationship Between Teaching Practice and Student Learning. *In: Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME-28)*, 3, p. 103-110, 2004.

BOLÍVAR, A. **La formación del profesorado como desarrollo profesional**. Una perspectiva desde la investigación y la innovación educativa. Barcelona: Editorial Octaedro, 2005.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. **How people learn**: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: La investigación-acción en la formación del profesorado. Madrid: Morata, 1988.

CORAL, L.; PARRA-ZAPATA, M.; PÉREZ, Y. Puentes de colores: Una experiencia de modelación matemática en la primera infancia. *In: Reunión Latinoamérica de Matemática Educativa (RELME 33)*. La Habana, Cuba, 2019.

ELLIOT, J. Revaluing teacher research: Towards a new approach to professional development. **Cambridge Journal of Education**, 27(2), p. 239-249, 1997. <https://doi.org/10.1080/0305764970270209>

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**: Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo XXI Editores, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores, 2021.

GODINO, J.; BATANERO, C. **Didáctica de la matemática como disciplina de investigación**: Fundamentos y métodos. Granada: Universidad de Granada, 2020.

GÓMEZ-CHACÓN, I. *et al.* Inquiry-based mathematics education and attitudes towards mathematics: Tracking profiles for teaching. **Mathematics Education Research Journal**, 36(3), p. 715-743, 2024.

HIGUERAS, L.; GARCÍA, F.; MUNOZ, E. La actividad de modelización en el ámbito de las relaciones espaciales en la Educación Infantil. **Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia**, 2(1), p. 95-118, 2013.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado en la educación del siglo XXI**. Barcelona: Editorial Graó, 2020.

KAMII, C. **Young children reinvent arithmetic**: Implications of Piaget's theory. New York: Teachers College Press, 1985.

MARTAGÓN, V.; RIVAS FLORES, J. I.; CALVO LEÓN, P. El año en práctica del profesorado, ¿trámite u oportunidad? **Revista electrónica de investigación y docencia creativa**, 12, p. 190-200, 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA [MEN]. **Lineamientos curriculares en matemáticas**, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA [MEN]. **Bases curriculares para la educación inicial y pré-escolar**, 2017. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA [MEN]. **Formar y acompañar para avanzar**. Guía para fortalecer el desarrollo y el aprendizaje del pensamiento matemático. Grado Transición. Transiciones mágicas. Explorando, jugando y creando con nuestro mundo, 2022.

OCAMPO-ARENAS, M. **Caracterización de la actividad matemática de los estudiantes de educación primaria en un ambiente de modelación matemática**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2020. <http://hdl.handle.net/10495/16373>

OCAMPO-ARENAS, M.; PARRA-ZAPATA, M. Una experiencia de modelación matemática en educación primaria en un contexto de Educación Ambiental. **Uni-Pluriversidad**, 22(1), p. 1-16, 2022. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.348824>

OCAMPO-ARENAS, M.; BOTERO, O.; JIMÉNEZ, A. Modelación Matemática en primaria una alternativa para el trabajo en el aula [Taller]. *In: XVI CIAEM-IACME*, Lima, Perú, 2023.

SUMÁRIO

PONCE DÍAZ, N.; CAMUS GALLEGUILLOS, P. La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. **Revista de estudios y experiencias en educación**, 18(37), p. 67-80, 2019. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>

RENDÓN-MESA, P. A.; PARRA-ZAPATA, M. M.; VILLA-UCHOA, J. A. Opportunities of authentic modelling tasks in the learning of mathematical modelling for teaching. A study with prospective mathematics teachers. **Uni-Pluriversidad**, 23(1-2), p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.358071>

RINCÓN-GALLARDO, S. **Liberar el aprendizaje**: La ruta del cambio educativo. CLACSO, 2020.

SANTOS, A. **Currículo integrado y flexibilidad pedagógica**: Claves para una enseñanza interdisciplinaria. Bogotá: Editorial Magisterio, 2021.

SWARS, S. *et al.* A longitudinal study of elementary pre-service teachers' mathematics beliefs and content knowledge. **School science and mathematics**, 107(8), p. 325-335, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes y formación profesional**. Madrid: Narcea, 2021.

TOVAR, R. La enseñanza de las matemáticas a través de la gamificación. Lo que sucede en nuestro cerebro. **Revista Holón**, 1(4), p. 74-87, 2023. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

ZEICHNER, K. **La formación docente basada en la práctica**: Nuevas perspectivas para la transformación educativa. Cidade do Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2023.

SUMÁRIO

19

*Nathália Centeno dos Santos
Débora da Silva Soares*

LER E ENSINO DE MATEMÁTICA:

**O QUE RELATAM OS(AS)
PROFESSORES(AS)**

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o recorte de uma pesquisa a nível de graduação, cuja temática abrange a formação de professores(as) de matemática e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. O interesse por esta temática surgiu a partir das vivências da primeira autora desde sua atuação como professora de matemática no curso Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares, em 2023, onde buscou articular o ensino da matemática com reflexões sobre as desigualdades raciais, o direito à educação e o acesso de pessoas negras ao Ensino Superior.

Além do interesse pessoal, encontramos na legislação brasileira respaldo para a condução desta pesquisa, a qual passou a incluir oficialmente, a partir de 2003, a temática étnico-racial nas políticas educacionais. Em particular, a lei 10.639/03 (Brasil, 2003) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e, posteriormente, a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) ampliou seu escopo, incluindo também o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas de ensino básico.

Em sequência da promulgação da Lei 10.639/03, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), nas quais são apresentadas sugestões de estratégias e atividades para o cumprimento da mesma. Ainda, em 2006, o MEC elaborou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), um documento que se dirige a diferentes agentes do ambiente escolar, particularmente aos(as) professores(as), e que apresenta, dentre outros, sugestões práticas para incorporar a temática das relações étnico-raciais em todas as disciplinas, incluindo a matemática.

Mais recentemente, em 2024, foi aprovada a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação

Escolar Quilombola (PNEERQ), a qual reforça os objetivos da promoção de uma prática educacional antirracista nas escolas e também institui uma política de educação para a população quilombola.

Sabemos que a existência de uma legislação não garante, por si só, que estas temáticas estejam adentrando as salas de aula, em particular as de matemática. Entendemos que a formação inicial e continuada de professores(as) que ensinam matemática tem papel fundamental nessa questão. Por isso, interessadas em compreender como essa temática reverbera em licenciados(as) em matemática, conduzimos uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar como professores(as) de matemática evidenciam a Educação para as Relações Étnico-Raciais em suas práticas em sala de aula, considerando sua formação inicial. Neste capítulo, a pergunta diretriz que orienta a nossa reflexão é “O que relatam professores(as) de matemática sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito do ensino de matemática e de sua formação inicial?”.

No que segue, apresentamos alguns aspectos históricos e teóricos relacionados à temática, seguidos pelos aspectos metodológicos. Na quarta seção, organizamos a apresentação e análise dos dados, tecendo reflexões que nos auxiliem a compreender a questão proposta. Finalmente, elaboramos uma síntese na quinta seção.

ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

O Brasil, ao longo de sua história como Colônia, Império e República, adotou, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo. Ao longo deste período, se estabeleceu, no Brasil, a ideia de que somos herdeiros do mundo ocidental europeu, colocando a branquitude como norma inquestionável (Silva, 2007).

A educação, enquanto direito social, foi uma conquista obtida com muita luta por populações historicamente marginalizadas, especialmente a população negra, que por muito tempo teve o acesso à escola sistematicamente negado. Como exemplo, o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, determinava que pessoas escravizadas não poderiam ser aceitas nas escolas públicas do país, além de prever que a instrução de adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. Da mesma forma, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que pessoas negras só poderiam estudar no período noturno - compondo uma série de mecanismos criados para impedir o acesso pleno dessa população às instituições de ensino.

Por meio da escola, indígenas, africanos escravizados, seus filhos e descendentes foram submetidos a processos de negação de saberes e de imposição de valores coloniais que buscavam inferiorizá-los. A esses grupos, quando não se negava completamente o acesso à leitura e à escrita, o ensino era direcionado à internalização de representações negativas sobre si mesmos, reforçando a ideia de que deveriam ocupar posições subalternas na sociedade (Silva, 2007). A educação, nesse contexto, era usada como ferramenta de dominação, promovendo o desejo de embranquecimento.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou a buscar consolidar-se como um Estado democrático de direito, orientado pelos princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana. No entanto, o país ainda convive com o preconceito, o racismo e a discriminação, presentes em atitudes objetivas e subjetivas, que historicamente dificultam o acesso e a permanência de pessoas negras no ambiente escolar.

Nesse cenário, foram criadas as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, com o objetivo de promover reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e da história de pessoas negras e indígenas. Contudo, a efetivação dessas leis requer uma melhor compreensão do que é racismo e de suas consequências, abrindo possíveis

caminhos para formulação de estratégias de combate ao racismo na educação (Gomes, 2005).

Compreender conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito pode auxiliar professores(as) na identificação de práticas racistas e na compreensão de quando e como elas ocorrem no ambiente escolar. Para que isso seja possível, segundo Gomes (2005), essas discussões devem estar presentes na formação docente, associadas a experiências que permitam aos(as) professores(as) vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção focadas na valorização da cultura negra e na eliminação de práticas racistas.

Ao se discutir sobre as docências contemporâneas, a formação inicial de professores(as) aparece como um aspecto que merece atenção, especialmente quando se considera a complexidade dos espaços escolares e das relações sociais que os atravessam. Em específico, neste texto, falaremos da formação de professores(as) de matemática, compreendendo-a como um processo que não pode ser desvinculado das questões políticas, culturais e históricas que atravessam as relações raciais no Brasil.

Como destacam Giraldo *et al.* (2021), o ensino de matemática, tradicionalmente orientado por uma perspectiva eurocêntrica, reforça uma narrativa única que legitima apenas determinados saberes e corpos como verdadeiros produtores de conhecimento. A matemática escolar, nesse contexto, é apresentada como uma ciência de rigor, da certeza e da genialidade individual, construindo uma imagem de neutralidade e universalidade que desconsidera as diversas epistemologias e formas de pensar matematicamente produzidas por povos historicamente marginalizados, como as populações negras e indígenas.

Em cursos de Licenciatura em Matemática, a ausência de debates sobre as relações étnico-raciais, a reprodução de epistemologias eurocêntricas e a desvalorização de saberes outros revelam uma formação que, muitas vezes, se distancia das realidades das escolas e

dos sujeitos que nelas atuam e aprendem (Giraldo, 2018). Considerar a formação docente em sua complexidade implica reconhecer que diferentes concepções de educação coexistem e disputam espaço nas instituições formadoras, influenciando diretamente as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os sujeitos, territórios e desafios que compõem a realidade educacional.

Assim, para uma formação de professores(as) de matemática reflexiva sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, comprometida com a relações étnico-raciais, é importante tensionar as concepções hegemônicas de matemática e de ensino que ainda prevalecem na escola e na universidade. Como afirmam Giraldo *et al.* (2021), não se trata de substituir os paradigmas eurocêntricos por outros igualmente totalizantes, mas reconhecer e habitar as gretas - os espaços de resistência onde diferentes epistemologias podem coexistir e dialogar, permitindo a emergência de novas formas de ensinar e aprender matemática.

Diante disso, para compreender melhor o que é a Educação para as Relações Étnico-Raciais, é importante esclarecer alguns termos e conceitos que “revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais” (Gomes, 2005, p. 39). Antes de compreender o significado da junção étnico-racial, é importante diferenciar os termos raça e etnia. No século XVIII, no campo das ciências naturais, o termo raça surgiu para designar espécies de animais e vegetais. De forma cientificamente insustentável, passou a ser utilizado para classificar a diversidade de características físicas humanas. Segundo Munanga (2004, p. 5)

[...] eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente

SUMÁRIO

superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Gradualmente, a ideia de classificação da humanidade em raças hierarquizadas ultrapassou os limites do meio acadêmico e passou a se difundir no tecido social (Munanga, 2004). Atualmente, o conceito de raça não possui fundamento biológico, sendo compreendido como uma construção ideológica. Como explica Gomes (2005), trata-se de um conceito relacionado à construção de ordem social, política e cultural advinda de relações sociais e de poder historicamente estabelecidas.

Por sua vez, o termo etnia refere-se a um grupo social que compartilha processos históricos e culturais semelhantes, como a língua, a religião ou o território, por exemplo (Gomes, 2005). Dessa forma, as relações étnico-raciais dizem respeito aos modos como diferentes grupos sociais, ou indivíduos e grupos, interagem entre si, com base nas ideias que circulam sobre as diferenças e semelhanças raciais. Ou seja, essas relações são influenciadas pela forma como as pessoas enxergam a si mesmas e aos outros a partir de seu pertencimento racial.

Apesar de vivermos em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural, o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e produzir conhecimento de povos indígenas, africanos, afro-descendentes, asiáticos, entre outros, tem contribuído para a manutenção de uma escola que ainda opera sob uma lógica monocultural e eurocentrada. Assim, a Educação para as Relações Étnico-Raciais trata-se de um processo educativo que, segundo Silva (2007),

visa formar homens e mulheres capazes de reconhecer, respeitar e valorizar visões de mundo de diferentes povos que compõem a sociedade brasileira.

Entendemos que a possibilidade de desenvolvimento da ERER nas salas de aula passa, invariavelmente, pela formação (inicial e continuada) de professores(as). Verrangia e Petronilha (2010) relatam que pesquisas apontam a dificuldade de professores(as) das áreas de Ciências com relação à ERER, evidenciando dúvidas e inseguranças acerca de como trabalhar essa temática em suas aulas. Aspectos como a estrutura tradicional da escola, o receio de trabalhar com valores em sala de aula e a distância entre os conceitos apresentados nas aulas e aqueles relevantes para a vida (Santos *apud* Verrangia; Petronilha, 2010) são algumas causas desses entraves.

Acreditamos que estes aspectos também são entraves em potencial para professores(as) de matemática. Porém, a literatura da área de Educação Matemática ainda precisa avançar em estudos sobre a ERER e a formação de professores(as). De fato, Fineto (2023) constatou, a partir de uma revisão de literatura que abrangeu trabalhos relacionando ERER e Educação Matemática no período entre 2003 e 2020, que nenhum deles abordava a formação de professores(as). Nesse sentido, a presente pesquisa tem potencial para contribuir nessa direção.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionado, a pergunta diretriz deste capítulo é “O que relatam professores(as) de matemática sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito da matemática e de sua formação inicial?”. Deste modo, como temos a intenção de compreender as vivências e percepções dos professores, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994). A produção

de dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas (Boni; Quaresma, 2005), as quais se caracterizam por um conjunto base de perguntas que pode sofrer modificação ou ser ampliado conforme o andamento da entrevista.

Nesse sentido, organizamos a entrevista de modo a abranger três temáticas principais: questões relacionadas à Trajetória Profissional; questões relacionadas à Formação Acadêmica; e questões relacionadas à temática da ERER, contemplando a formação inicial e suas práticas pedagógicas enquanto professores(as). As entrevistas foram realizadas de forma online, individualmente, via plataforma *StreamYard*¹, a qual permitiu a gravação de áudio e vídeo. Além disso, também elaboramos um caderno de campo, com anotações que consideramos relevantes.

A pesquisa contou com a participação de três professores(as), sendo que um deles(as) foi convidado(a) a participar devido ao conhecimento das autoras a respeito de seu trabalho nas escolas e, os(as) demais, por indicação. Todos(as) os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no início das entrevistas. Com o objetivo de preservar sua identidade, utilizamos como pseudônimos os nomes de pessoas negras para nos referirmos aos(às) três participantes: Rufino, Tenório e Lélia. A escolha desses nomes se justifica como uma forma de homenagear - Joel Rufino dos Santos, Jeferson Tenório e Lélia Gonzalez - intelectuais negros(as) cujas trajetória e produções acadêmicas e literárias contribuem significativamente para o enfrentamento do racismo e para a valorização das identidades negras no Brasil e na América Latina.

Os(as) participantes são dois homens (Rufino, 28 anos; e Tenório, 35 anos) e uma mulher (Leila, 42 anos). Ambos se autodeclararam como pessoas brancas, o que concretizou nossa dificuldade em encontrar professores(as) não brancos(as) formados(as) pela

1

Website: <https://streamyard.com/?fpr=vien48&gad_source=1> Acesso em: 17 jul. 2025.

UFRGS e em atuação nas escolas. Todos se formaram em Licenciatura em Matemática pela UFRGS em diferentes anos: 2021, 2018 e 2008. Tenório também possui Mestrado em Ensino de Matemática pela UFRGS e Lélia possui Mestrado Profissional em Matemática pela UFSM. Rufino e Lélia são professores de escolas municipais de Porto Alegre, e Tenório é professor de escolas municipais de Alvorada e Viamão. Os(as) três participantes atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e atuam em projetos que possuem alguma relação com temáticas relacionadas à EREER, particularmente, Tenório e Lélia.

A análise dos dados foi desenvolvida de forma indutiva (Bogdan; Biklen, 1994), a partir da transcrição das entrevistas, a qual foi feita inicialmente com o software online *TurboScribe*² e, posteriormente, revisada para ajuste de termos que pudessem estar equivocados. Na sequência, as transcrições foram lidas mais de uma vez, buscando identificar temáticas semelhantes nas falas dos(as) participantes, as quais pudessem promover indícios para responder a pergunta diretriz. A seção de apresentação e análise de dados, a seguir, está organizada de acordo com duas destas temáticas emergentes.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionamos anteriormente, esta seção está organizada em duas subseções, cada uma abordando uma das temáticas emergentes da análise dos dados, as quais consideramos que trazem indícios com potencial para a compreensão da pergunta diretriz. Em cada subseção, apresentamos excertos das falas dos(as) participantes que se relacionam à temática específica e procuramos articular com reflexões oriundas dos referenciais teóricos.

2

Website: <https://turboscribe.ai/?ref=bng-self&mssclid=221d5b1b9aab140d918533654371eff7>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Uma das temáticas emergentes da análise dos dados foram as experiências dos(as) professores(as) ao longo de sua formação inicial, realizada no curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Ainda que esse curso tenha passado por mudanças significativas em sua estrutura curricular nos últimos anos, os relatos trazidos permitem compreender aspectos de como essa formação se constituiu em períodos anteriores. São contribuições que ajudam a evidenciar que algumas transformações no curso são recentes, o que torna importante olhar para essas experiências como parte do percurso que levou às propostas atuais.

Entre os aspectos que emergem dessas narrativas, destaca-se a ausência de discussões sobre as relações étnico-raciais ao longo da graduação. Os(as) três entrevistados(as) apontam que esse tema não estava presente de forma sistemática nas disciplinas obrigatórias ou eletivas na época de sua formação, sendo trazido à tona apenas por iniciativa dos próprios estudantes. Como observa Rufino: "Porque, tipo, como tu pode perceber, no que eu tô falando já, é uma questão mais de movimentos dos alunos e movimentos vindos da comunidade externa, eu acho. Não formalmente no currículo dos cursos, sabe?"

Esse tipo de mobilização costumava ocorrer principalmente nas disciplinas de caráter mais prático, como estágios ou seminários. Tenório corrobora essa percepção:

[...] curricularmente, assim, realmente, eu não lembro. Eu acho que era um interesse mais próprio, assim, eu e o meu grupo de colegas e amigos ali, que estudávamos matemática. [...] Era mais a gente que colocava essa temática dentro dos, enfim, dos seminários — fosse nos estágios ou em algumas das disciplinas mais práticas.

Tais relatos evidenciam as disciplinas de caráter prático como lócus privilegiado na formação inicial destes professores(as), no sentido de se constituírem enquanto um ambiente aberto e acolhedor para as demandas trazidas por eles. Ao mesmo tempo, nos questionamos sobre o que Giraldo (2018) identifica como uma formação ainda centrada na transmissão de conteúdo, pouco permeada por debates sociais, culturais ou políticos. A ausência de uma abordagem crítica durante a formação inicial contribui para a manutenção da ideia de que a matemática é um conhecimento neutro e desvinculado de contextos históricos e raciais. Como reforça Rufino: “Nas cadeiras da matemática, zero, né? Talvez alguma coisa em laboratório³ ali, por causa mesmo das questões da sala de aula, que as questões raciais surgem. Mas... até na FACED [Faculdade de Educação] eu não me lembro. Pelo menos não ficou marcado, sabe?”

A fala de Lélia complementa esse cenário ao afirmar que sequer teve contato com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e outros temas transversais durante a graduação, ressaltando que disciplinas hoje obrigatórias, como Libras, Intervenções Pedagógicas e a própria ERER, ainda não faziam parte da grade curricular à época: “Nenhuma. Nenhum dos temas transversais tinha na minha época. Não teve ERER. Não teve nada sobre gênero. Não teve nada sobre nada. Nada.” A professora escancara um silenciamento institucional perante essas temáticas.

Esse silenciamento pode ser compreendido como reflexo de uma estrutura formativa ancorada em epistemologias eurocentradas que, conforme apontam Giraldo, Fernandes, Matos e Quintaneiro

3 A disciplina “Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática” é composta por três componentes curriculares obrigatórios no curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Distribuída ao longo da formação, essa disciplina tem como foco articular teoria e prática por meio da preparação, execução e avaliação de experiências de ensino em diferentes conteúdos da matemática escolar. Envolve o estudo de propostas curriculares, leitura de textos teóricos, análise de materiais didáticos, planejamento de aulas, realização de práticas junto a estudantes da educação básica e produção de reflexões críticas sobre os processos de ensino-aprendizagem.

(2021), desconsideram as produções de conhecimento construídas por povos historicamente marginalizados. Munanga (2004) nos lembra que o racismo se articula com uma lógica de hierarquização de saberes, na qual determinadas formas de pensar e de ensinar são consideradas superiores. Nesse contexto, a matemática é apresentada como uma ciência universal, exata e neutra, uma visão que exclui outras possibilidades e experiências matemáticas.

Assim, ao ignorar debates sobre ERER e outras formas de saber, a formação docente acabava por reforçar uma concepção restrita de matemática, descolada das realidades escolares e dos sujeitos que dela fazem parte. Tal escolha pedagógica limita a construção de práticas que promovam justiça social e equidade, e revela o quanto é urgente ampliar os currículos de formação inicial para incluir perspectivas que valorizem a diversidade epistêmica.

Atualmente, no entanto, o curso conta com a disciplina obrigatória chamada Educação e Relações Étnico-Raciais, que propõe, a partir de um enfoque teórico-prático, a compreensão da história das relações étnico-raciais no Brasil e suas conexões com a história da educação e com as práticas escolares. Seu objetivo central é discutir a interculturalidade e promover reflexões sobre os povos indígenas e afro-brasileiros no contexto educativo, incluindo atividades práticas voltadas à formação docente. Entendemos a incorporação desta disciplina ao rol de disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura como um passo importante na atualização e evolução do curso nesse sentido, porém ainda temos avanços a fazer, em particular nas disciplinas de conteúdo matemático.

Outro aspecto relevante destacado por Tenório refere-se à dicotomia entre a concepção de escola construída durante a formação inicial e a realidade encontrada ao ingressar efetivamente na docência, desconsiderando, nesse caso, os momentos pontuais dos estágios e das disciplinas de caráter prático vivenciados durante a graduação. Segundo o professor, a imagem de escola que se forma

na universidade é marcada por um olhar distanciado, predominantemente acadêmico e idealizado, que não contempla as complexidades cotidianas da prática docente.

Quando a gente está, antes da gente entrar, de fato, para a escola, entrar para uma vida escolar, a gente tem um olhar diferente, a gente tem um olhar acadêmico, um olhar de, né, tu vai ali, tu pensa, tu planeja, tu, né, vai lá, aplica dentro dos estágios, dentro das nossas práticas e tal. Quando tu entra para uma escola, é muito diferente, tu passa a ter a rotina da escola. Então, tu passa a viver os problemas da escola, né, a falta de professor, a falta de, enfim, diversas coisas. A rotina de uma escola é muito intensa, às vezes tu está planejado, não sei, dá uma briga e muda toda a rotina da escola em função daquilo ali. Ou uma escola que tem, daqui a pouco, começou um toque de recolher, os alunos estão com medo, alguns não vão para a escola. Então, tem muita coisa que interfere na vida escolar (Tenório).

Essa fala evidencia como a vivência cotidiana nas escolas impõe desafios que muitas vezes não são abordados ou sequer mencionados durante a formação inicial, revelando um descompasso entre o que se ensina e o que se vivencia na prática docente. Para Tenório, a escola experienciada na universidade, ainda que mediada por estágios e práticas pedagógicas, é uma representação limitada da realidade: “Então, eu acho que sim, eu acho que a gente vive um outro tipo de escola na universidade, né. A gente vive uma escola que ela não é muito real, né.”

Essa percepção, apresentada por Tenório, encontra ressonância em reflexões propostas por Giraldo (2018), que aponta como, em determinados contextos, a formação docente pode se apoiar em um modelo centrado na transmissão e aquisição de conteúdos prontos, o que pode levar a um distanciamento das múltiplas dimensões que atravessam o fazer docente. Tais reflexões não pretendem caracterizar a totalidade dos cursos de formação, mas sim evidenciar que ainda existem desafios em alinhar a formação inicial

às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam os processos de ensino e aprendizagem. Ao trazer essa discussão, Giraldo (2018) nos convida a pensar criticamente sobre os currículos da Licenciatura em Matemática, considerando a escola em sua realidade concreta e seus desafios cotidianos, e refletindo sobre “para que escola se pretende formar professores, o que tem sido e o que pode ser essa escola” (Giraldo, 2018, p. 38).

PAPEL DA MATEMÁTICA E DO(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA

Algumas falas dos(as) participantes das entrevistas abordaram reflexões acerca do papel da matemática, e também de seu próprio papel enquanto professores(as) de matemática, com relação à sociedade e, em particular, com relação à EREER. Rufino, por exemplo, tece o seguinte comentário:

A matemática tem uma posição de poder muito forte, né? Ela pode, muitas vezes, dizer quem é burro e quem é inteligente para muitas pessoas. Ela marca, em muitas discussões, a verdade. Ela tá sempre atrelada com isso, de tipo, ah, se tem número, se tem um gráfico, se tem um negócio aqui, é porque tá certo (Rufino).

A fala de Rufino evidencia um dos papéis sociais mais marcantes atribuídos à matemática: o de legitimadora de verdades e organizadora hierárquica de saberes e sujeitos. Nesse sentido, a matemática atua como um discurso de poder, produzindo e reproduzindo classificações que se perpetuam tanto na escola quanto em outros espaços sociais. Quando um dado é expresso matematicamente, seja em números, gráficos ou estatísticas, ele “automaticamente” se reveste de autoridade e de verdade incontestável. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz do conceito de Ideologia da Certeza, apresentado por Borba e Skovsmose (2001). Para os autores, essa ideologia descreve como a matemática é utilizada para

validar argumentos e estabelecer verdades absolutas. Assim, discursos de poder são construídos a partir de informações matemáticas que, muitas vezes, não foram questionadas ou analisadas criticamente, apenas aceitas como verdadeiras.

Por isso, quando a matemática não é apresentada de maneira crítica, corre-se o risco de reforçar uma lógica excludente que estabelece quem “sabe” e quem “não sabe”, ou ainda, quem é considerado “inteligente” e quem é rotulado como “incapaz”. Como destaca Munanga (2004), essa lógica está atrelada à naturalização das desigualdades, sustentada historicamente por classificações arbitrárias de inteligência e capacidade com base em características físicas e socioculturais. É nesse ponto que Rufino alerta para o papel essencial do professor(as) de matemática em problematizar essas percepções cristalizadas:

Se a gente, como professores de matemática, não fizer essa discussão com eles, não tensionar, não discutir como que a matemática vai ser usada nos diversos discursos — e aí o da ERE é um deles — a gente vai deixar os nossos alunos capenga disso, entendeu? Eles vão sair continuando achando que a matemática tá certa, que se tiver matemática tá certo, que quem sabe matemática é inteligente e quem não sabe é burro. [...] A gente tá fazendo um desserviço (Rufino).

A análise crítica proposta por Rufino aproxima-se do que Giraldo (2018) chama de uma abordagem problematizada da matemática, que nega sua neutralidade e propõe sua problematização. Nessa perspectiva, é fundamental que o processo formativo revele os contextos históricos, sociais e culturais nos quais a matemática é produzida, compreendendo que a disciplina não está isolada da realidade, mas inserida em disputas de sentido e poder. Nessa direção, Tenório oferece uma leitura da matemática como parte de um ecossistema de saberes, que só faz sentido quando articulada com a vida dos sujeitos que aprendem:

SUMÁRIO

Eu compreendo a matemática como uma linguagem, uma forma de perceber coisas que existem. Então, de enumerar, de analisar, ela pode e deve contribuir. Uma Educação Matemática que não olha para o que está se vivendo, não sei, não vejo muito sentido. [...] A matemática não está sozinha. Essa Educação Matemática está dentro de um conjunto de conhecimentos e habilidades, dentro de crianças, adolescentes, enfim, jovens e adultos, que estão ali aprendendo. Então, ela tem que contribuir para esse todo (Tenório).

Essa visão evidencia a importância de uma Educação Matemática comprometida com a formação integral, que vá além da mera transmissão de conteúdos formais e dialogue com as experiências concretas dos estudantes. Como propõem Giraldo *et al.* (2021), é necessário tensionar as concepções hegemônicas e promover espaços onde diferentes epistemologias possam coexistir. Tenório nos convida a pensar a matemática como linguagem social e cultural, capaz de produzir sentido aos estudantes.

Nesse sentido, o(a) professor(a) de matemática é convidado a assumir uma postura ativa, que ultrapasse os limites do conteúdo disciplinar. Como afirma Rufino: “[...] a gente é professor. Professor não existe se isolar de qualquer parte da formação cidadã do aluno”. Essa perspectiva é reforçada por Lélia, que destaca a responsabilidade legal e pedagógica de todos os docentes, inclusive os de matemática, na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER):

Tu é professor. Acima de qualquer coisa. Se tu é de matemática, de filosofia, de português, não importa. Tu tem a obrigação de cumprir algumas legislações que não são só do currículo da matemática. Porque enquanto professor, tu tem a obrigação, sim, de cumprir a legislação da ERER.

A fala de Lélia ecoa o que está previsto na Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e na Lei 11.645/08, que ampliou esse escopo para incluir a

História e Cultura Indígena. Essas normativas foram acompanhadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (Brasil, 2004) e pelas orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2006), que oferecem fundamentos teóricos e estratégias didáticas para a efetivação da EREER em todas as disciplinas, inclusive na matemática. Contudo, como Tenório complementa, a existência da lei não garante sua efetivação: “[...] enquanto não se diz assim, é lei, tem que fazer, não se faz. Então, é necessário que tenha uma lei que diga: olha, é obrigatório fazer. Acho que nesse sentido, se fosse algo natural, não precisaria de uma lei, mas não é, não é natural, e é necessário.”

É fundamental formar professores(as) capazes de colocá-la em prática, o que implica desenvolver uma escuta sensível, uma postura crítica e um comprometimento político com a educação. Trata-se de promover nas universidades práticas pedagógicas que se posicionem, que intervenham e que compreendam a matemática não como um saber neutro, mas como parte integrante da formação ética e cidadã dos estudantes. Em vez de silenciar diante de situações de exclusão, o(a) professor(a) pode, e deve, transformar a sala de aula em um território de debate, acolhimento e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos responder à pergunta: o que relatam professores(as) de matemática sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito do ensino de matemática e de sua formação inicial? A partir da escuta de três docentes formados(as) pela UFRGS e atuantes na rede pública de ensino, foi possível evidenciar que, em suas trajetórias formativas, a temática da EREER esteve ausente de forma sistemática no currículo, sendo mobilizada principalmente por iniciativas individuais ou em espaços de maior abertura, como as disciplinas de prática e os estágios.

Os relatos também apontam para a predominância de uma concepção de matemática apresentada como neutra, exata e descontextualizada das dinâmicas sociais e raciais que atravessam a escola, em particular, nas disciplinas específicas de conteúdos matemáticos. Essa visão, ancorada em epistemologias eurocentradas, pode dificultar a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, os(as) participantes evidenciaram uma visão acerca da matemática que reconhece o seu papel formatador na sociedade, assim como considera a sua relação com questões sociais. Também demonstraram sensibilidade e engajamento em seus contextos escolares. Entendemos que estes são indícios de que a formação inicial, embora limitada em certos aspectos, apresentou oportunidades para o debate acerca destas questões e, ainda, pode ser tensionada e ressignificada a partir das experiências concretas da docência, da atuação em projetos e do contato com as realidades diversas dos estudantes.

Reconhecemos que o curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS tem passado por importantes transformações, como a inclusão da disciplina obrigatória sobre EREER, o que indica um movimento institucional de atualização frente às demandas sociais e legais. No entanto, entendemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado no sentido de integrar de forma mais profunda e transversal as discussões étnico-raciais aos componentes curriculares, especialmente às disciplinas de conteúdo específico da matemática.

Acreditamos que refletir sobre as vozes e experiências desses(as) professores(as) contribui para ampliar os debates sobre a formação docente e para fortalecer o compromisso com uma Educação Matemática antirracista. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa colaborar com a construção de currículos mais sensíveis à diversidade, comprometidos com a equidade racial e atentos aos desafios e potenciais das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, 2(1), p. 68-80, 2005. Disponível em: https://www.arquivos.unb.br/arquivos/202305012706972938911dec25d8b38bb/Aprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entr.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em Educação Matemática. *In*: OSKOVSMOSE, O. (Org.). **Educação Matemática Crítica**. São Paulo: Editora Papirus, 2001.

FINETO, M. A. dos S. **Educação matemática e educação para as relações étnico-raciais**: uma revisão sistemática da literatura. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023.

GIRALDO, V. (2018). Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**, 70(1), p. 37-42, 2018.

GIRALDO, V. *et al.* Formação de professores para ensinar matemática em uma perspectiva decolonial. *In*: JUNIOR, A. T.; TINTI, D. da S.; MARQUES, R. (Orgs.). **Formação de Professores que Ensinam Matemática**: processos, desafios e articulações com a educação básica. São Paulo: SBEM-SP, 2020.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade (Org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03, 2005.

GOMES, N. L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, 63(3), p. 489-506, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, 36(3), p. 705-718, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMG8C8KD7hKn5Tms/?format=pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

20

*Paola Alejandra Balda Álvarez
Luis Ángel Bohórquez Arenas*

**PROPUESTA DE
INVESTIGACIÓN BASADA
EN DISEÑO EN UN CURSO DE
FORMACIÓN POSTGRADUAL
CON PROFESORES
DE MATEMÁTICAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.20

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación matemática, en las últimas décadas se han realizado múltiples estudios desde los cuales se ha indagado sobre la práctica profesional del profesor de matemáticas (Bufo *et al.*, 2022; Ivars *et al.*, 2018; Jacobs *et al.*, 2010, 2022, 2024; Llinares, 2013b; Weyers *et al.*, 2023). Estos estudios reconocen que es viable diseñar espacio de formación de profesores que permitan el desarrollo de la competencia docente “mirar profesionales”. En este capítulo, además, vemos las posibilidades de hacerlo en programas de formación continuada de maestros y proponer la implementación de las tareas de los profesores en contextos reales. En este caso particular esta apuesta resulta innovadora, dado que como lo afirma The Design-Based Research Collective (2002), atiende a la problemática relacionada con la desvinculación que algunos autores han encontrado entre la investigación en escenarios controlados y la práctica en contextos reales.

Baéz y Farfán (2022); Reyes-Gasperini (2019) y Báez *et al.*, (2025) reconocen además que la transformación en la práctica de los profesores está estrechamente ligada no solo a su saber y saber-hacer, sino al ejercicio reflexivo permanente de los diseños de enseñanza y su implementación en el aula. Esta postura es compartida con autores como Monroy y Riveros (2021) quienes atribuyen un rol preponderante a la práctica reflexiva al afirmar que esta se constituye en un asunto que favorece el desarrollo profesional docente. Todas estas afirmaciones justifican el por qué, los escenarios de formación continua en los cuales la práctica del profesor es considerada como un medio de reflexión se constituyen en espacios de gran potencial, toda vez que aportan a la formación permanente desde la realidad del aula.

Fernández *et al.* (2022) y Fernández *et al.* (2012) establecen que es posible considerar ciclos de investigación de un experimento de

enseñanza en el diseño entornos de aprendizaje y tareas profesionales que forman parte de estos. Estos entornos son implementados en programas de formación de profesores de matemáticas (usualmente formación inicial), en donde se analiza el aprendizaje de los profesores y se desarrolla la competencia (Fernández *et al.*, 2022). En este capítulo nos centraremos en el diseño de un curso de formación continuada de profesores de matemáticas. El objetivo primordial en términos curriculares es que los profesores se ubiquen en un marco conceptual para el diseño de situaciones de aprendizaje, la teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, para generar todo un entorno de aprendizaje que conduzca a los profesores a reflexionar sobre su saber y hacer, esto es sobre su conocimiento matemático y didáctico.

El diseño de este curso desde su perspectiva de diseño de experimento de enseñanza tenía como objetivo generar un espacio de formación de profesores que permitiera el desarrollo de la competencia mirar profesionalmente en tanto el aprendizaje de aspectos asociados al conocimiento didáctico primordialmente. El propósito de este escrito que consiste en presentar las decisiones metodológicas que condujeron al diseño del curso a través de acciones guiadas desde asuntos teóricos de la competencia mirar profesionalmente del profesor de matemáticas y los principios de la teoría Socioepistemológica.

El curso fue pensado para implementarse con profesores de matemáticas, estudiantes de una maestría en educación en el énfasis educación matemática en Colombia durante ocho sesiones de clase en modalidad híbrida (presenciales y remotas con uso de la plataforma Zoom). Los alcances de esta propuesta están enmarcados en una investigación postdoctoral que tenía el propósito profundizar sobre la importancia del uso del conocimiento didáctico de las matemáticas y matemático para reconocer elementos relevantes en las situaciones de enseñanza de las matemáticas enmarcados dentro de la perspectiva Socioepistemológica, para interpretar y apoyar las decisiones en acción.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta propuesta se sustenta desde la postura de la Investigación Basada en Diseño (IBD). La investigación basada en diseño (IBD), según Koenig y Cobb (2006) es una metodología de investigación educativa que se enfoca en el diseño, implementación y evaluación de secuencias de enseñanza-aprendizaje para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje. Es un camino que investiga las "ecologías de aprendizaje", esto es, el entramado de contextos, elementos e interacciones que rodean a una persona y que influyen en su proceso de aprendizaje. Estas "ecologías de aprendizaje" se fundamentan en teorías y producen cambios mensurables en el aprendizaje.

La IBD es realizada por diseñadores centrados en (a) comprender los contextos, (b) diseñar sistemas efectivos y (c) generar cambios significativos para los sujetos de estudio (Barab; Squire, 2004; Collins, 1990)). Esta se caracteriza por ser Iterativa, esto significa que se produce por ciclos repetidos de diseño, implementación, evaluación y refinamiento. Contextual, esto implica que se centra en la práctica real del aula. Teórica y práctica, lo que implica no solo mejorar la práctica, sino también generar conocimiento teórico sobre cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje. Colaborativa, pues demanda de la colaboración de todos los implicados en la investigación.

En la IBD los investigadores abordan la indagación educativa en cuatro momentos. En el primero, el momento de exploración, los investigadores identifican un problema que necesita ser abordado identificando el contexto en el cual se va a trabajar y caracterizando los actores del proceso. En un segundo momento diseñan una posible "solución" al problema en forma de herramientas instruccionales (Reiser *et al.*, 2001), en esta fase se construyen prototipos de intervención. En un tercer momento, los investigadores prueban las

herramientas instruccionales en un entorno real- es decir, el aula- con el propósito de identificar si las herramientas impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. A medida que avanza la prueba, los investigadores recopilan datos sobre su funcionamiento y eficacia y revisan progresivamente las herramientas (Collins *et al.*, 2004). Como momento final los investigadores reflexionan sobre los resultados de la implementación, identifican las características de las herramientas que tuvieron éxito al abordar el problema inicial y de ser necesario ajustar el diseño.

Figura 1 - Las cuatro fases de la investigación basada en el diseño en un ciclo iterativo



Fonte: Elaborado por los autores (2025).

La investigación basada en el diseño no tiene requisitos, pese a ello si reconoce unos "compromisos epistémicos" Sandoval (2014), a saber: 1) La IBD debe fundamentarse en teorías del aprendizaje, esta teoría guía y da fundamento al diseño de las herramientas empleadas y pueden ser modificadas durante la investigación (Cobb

et al., 2003; Barab; Squire, 2004) es aquí donde el investigador se cuestiona sobre por qué funcionó el diseño y cómo se puede generalizar a otros entornos de aprendizaje (Cobb *et al.*, 2003). 2) La IBD debe apuntar a producir cambios medibles en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson; Shattuck, 2012; McKenney; Reeves, 2013). 3) La IBD debe generar principios de diseño que guíen el desarrollo y la implementación de futuras herramientas instruccionales 4) La IBD debe promulgarse utilizando experimentos de enseñanza extendidos e iterativos en las aulas.

Es así como en la IBD, los investigadores asumen el rol de diseñadores curriculares e, implícitamente, de teóricos curriculares (Barab; Squire, 2004, p. 2) que se incorporan a sus contextos como expertos informados con el propósito de crear, probar y refinar diseños educativos basados en principios derivados de investigaciones previas (Collins *et al.*, 2004, p. 15).

SUMÁRIO

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio es de tipo cualitativo, el cual diseña e implementa una trayectoria didáctica siguiendo las etapas propuestas por el enfoque de Investigación Basada en el Diseño (IBD). Tal y como se reportó en el apartado teórico del presente capítulo, las fases de este enfoque son: La exploración, el diseño, la implementación, y la evaluación.

FASE 1: LA EXPLORACIÓN

En este apartado se describen los objetivos del diseño y la caracterización de la población y su contexto. Además, se exponen los asuntos teóricos que acompañaron la intención del curso, los

cuales estaban centrados en el desarrollo de la competencia mirada profesionalmente. Finalmente se presentan algunos asuntos generales del enfoque teórico socioepistemológico que fue el enfoque intencional considerado para desarrollar con el grupo de profesores.

Objetivo del curso

El propósito del curso es hacer uso del conocimiento de matemáticas y de didáctica de las matemáticas de los profesores de matemáticas (estudiantes de la Maestría en Educación) para reconocer elementos relevantes en las situaciones de enseñanza de las matemáticas enmarcadas dentro del marco de la socioepistemología, interpretarlos y apoyar las decisiones de acción. Se busca a través del ejercicio contribuir a los profesores a describir, explicar y anticipar aspectos que pueden condicionar el desarrollo de la enseñanza de las matemáticas.

¿A quiénes?

Los participantes fueron doce profesores, estudiantes de una Maestría en Educación en el énfasis de Educación Matemática. La maestría tiene duración de cuatro semestres. Esta investigación se realizó en parte del espacio de formación "seminario electivo" correspondiente al segundo semestre de la maestría, en el periodo académico 2024 (I semestre).

¿Cuál fue el contexto y los roles?

Dentro del espacio de formación se desarrollaron ocho sesiones de clase, cuatro en modalidad presencial y cuatro en modalidad virtual. Este espacio de formación asumió la participación de los profesores a través de varias acciones como: la planeación, el diseño de una propuesta fundamentada en los principios de la Socioepistemología, el pilotaje de la propuesta, la interpretación del hacer de los estudiantes al momento de implementar su propuesta,

y la toma de decisiones fundamentada en la observación profesional para el diseño de otras propuestas.

Durante el proceso de formación se contó con la participación de dos profesores, el profesor titular y la profesora invitada quienes acompañaron todo el proceso. En las sesiones plenarias, los profesores intervinieron de dos formas, una como profesores expertos en el campo de La Socioepistemología, exponiendo asuntos de índole conceptual, y otro como movilizadora con la intención de generar espacios de reflexión. Para el diseño del curso fue necesario hacer una revisión teórica de los principios de desarrollo de la competencia mirar profesionalmente, los cuales se presentan a continuación.

Principios teóricos del diseño.

Desarrollo de la competencia mirar profesionalmente

Una de las grandes apuestas en el marco del hacer docente va mucho más allá del reconocimiento de un rol de transmisor del conocimiento. Ser profesor demanda de la capacidad creativa en diseño de tareas, actividades o situaciones que conjuguen su saber y saber hacer, además de la competencia de observar, analizar y reflexionar su propia práctica pedagógica. Es así como la competencia “mirar profesionalmente” se refiere a la habilidad del profesor para observar su entorno laboral, identificar áreas de mejora, y tomar decisiones informadas que impacten positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes (García; López, 2022). La competencia mirar profesionalmente las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas está vinculada a la manera en la que el profesor de matemáticas usa lo que conoce, lo que sabe para interpretar estas situaciones y decidir cómo continuar e intervenir en su enseñanza.

En las últimas décadas, se ha llevado a cabo una agenda de investigación con el objetivo de caracterizar cómo se desarrolla esta competencia en los programas de formación inicial y de identificar contextos favorables para su desarrollo. Esta agenda ha mostrado

que existen diversos caminos para de desarrollo de la competencia siendo uno de ellos, los programas de formación tanto inicial, como continua (Balda; Bohórquez, en prensa); Fernández *et al.*, 2022). En estos cursos el profesor o futuro profesor de matemáticas identifica e interpreta las situaciones de enseñanza y aprendizaje en diferentes contenidos matemáticos desde su saber y saber hacer en el aula, esto implica que el profesor se sumerge en un entornos de aprendizaje en el cual diseña y analiza sus propias clases mediante grabaciones o sesiones de observación entre pares para luego volver a los diseños originales y modificarlos, de ser necesario.

Es así como el mirar profesionalmente implica una actitud reflexiva y analítica hacia la práctica docente, que permite a los profesores identificar sus fortalezas y desafíos. Esta es una competencia que combina habilidades de observación, análisis crítico y autoconciencia, facilitando una enseñanza más intencionada y adaptada a las necesidades de los estudiantes En el contexto de las matemáticas, esta competencia es crucial para detectar dificultades específicas en el aprendizaje, ajustar estrategias pedagógicas y promover un ambiente de aprendizaje más efectivo.

Los entornos de aprendizaje vistos desde el mirar profesionalmente

Los entornos de aprendizaje constan de diferentes tareas y son diseñados con el objetivo de desarrollar la competencia mirar profesionalmente en los programas de formación de profesores y, por tanto, de generar oportunidades para la práctica. El desarrollo de la competencia implica el ser capaz de usar el conocimiento sobre su saber y saber-hacer en la práctica de enseñar matemáticas, esto significa ser capaz de usar el conocimiento de matemáticas y de didáctica específica de las matemáticas en tareas propias de su profesión como analizar o anticipar respuestas de estudiantes, analizar o diseñar actividades o gestionar la comunicación en el aula (Llinares, 2013a) Desde esta relación, Fernández *et al.* (2022) afirman que:

SUMÁRIO

el aprendizaje del profesor se entiende como la participación en entornos de aprendizaje con un grado creciente de conocimiento y uso de los instrumentos característicos de la práctica. El término instrumento integra tanto los instrumentos técnicos tales como materiales didácticos, rúbricas de evaluación, técnicas para gestionar los debates en el aula, como instrumentos conceptuales que integran, por ejemplo, información sobre los diferentes tipos de problemas aritméticos elementales de estructura aditiva, o las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes en estos tipos de problemas (Llinares, 2002). Los instrumentos técnicos permiten al profesor tener los medios para hacer o decidir en la práctica mientras que los instrumentos conceptuales le permiten poseer referencias para interpretar las situaciones de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones durante y para la instrucción.

Es así como tanto los instrumentos técnicos, como conceptuales se complementan en el marco de diversas tareas que integran la práctica de enseñar matemáticas. Ahora bien, tanto la elección de los instrumentos técnicos, como conceptuales depende de la postura teórica sobre la cual el profesor construya y lleve a cabo su práctica, y será a través de los entornos de aprendizaje donde ese saber específico se potencie a través de discusiones y reflexiones. Por lo que las tareas profesionales que integran los entornos de aprendizaje deben permitir a los profesores construir activamente el significado en colaboración con otros (Fernández, González-Forte, *et al.*, 2022b; Ivars *et al.*, 2018; van Es *et al.*, 2008)

Esta es la apuesta del curso que se presenta en este capítulo, el cual ubica a los profesores en un marco teórico particular con el fin de fundamentar teóricamente sus decisiones de diseño y que su postura para el análisis tenga fundamentos profundos desde un marco robusto existente, la teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa. A continuación, presentamos los asuntos generales tenidos en cuenta para la orientación de los profesores.

Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa

La Teoría Socioepistemológica es uno de los marcos teóricos en el campo de la Matemática Educativa que reconoce al conocimiento matemático como aquel que se genera y tiene como base unas las prácticas socialmente situadas, lo que destaca la idea germinal del marco que reconocer que la construcción del conocimiento matemático es social. Esto implica reconocer que el aprendizaje de las matemáticas no se da por mera transmisión de conocimientos, sino que incorpora dimensiones sociales, históricas, culturales e institucionales, que conducen a la construcción del conocimiento matemático (Soto *et al.*, 2012).

La Socioepistemología reconoce entre otras cosas que los modos de transmisión vía la enseñanza conllevan a un discurso Matemático Escolar que de acuerdo con Soto *et al.*, (2012) impone significados, argumentos y procedimientos y desconoce a quien construye el conocimiento y el contexto en el cual se construye el conocimiento. Es por esta razón que la TSME propone estrategias con el fin de abandonar los discursos impuestos, y asumir una postura en donde las acciones, actividades y prácticas le otorgan un sentido social y una razón de ser (significados y usos) a la construcción social del conocimiento y por tanto, contribuyen al desarrollo del pensamiento matemático, esto implica reconocer que más allá de centrar nuestra atención en cuantas matemáticas se deben enseñar, es necesario preguntarnos cuáles y cómo permitir su significación.

La materialización de una propuesta de aula desde una perspectiva socioepistemológica demanda de algo más que el conocimiento de algoritmos implica que como enseñantes de un cuerpo de conocimiento realicemos problematizaciones del saber a enseñar, esto es, problematicemos la matemática escolar (Reyes-Gasperini, 2016) La problematización de la matemática escolar debe conducir

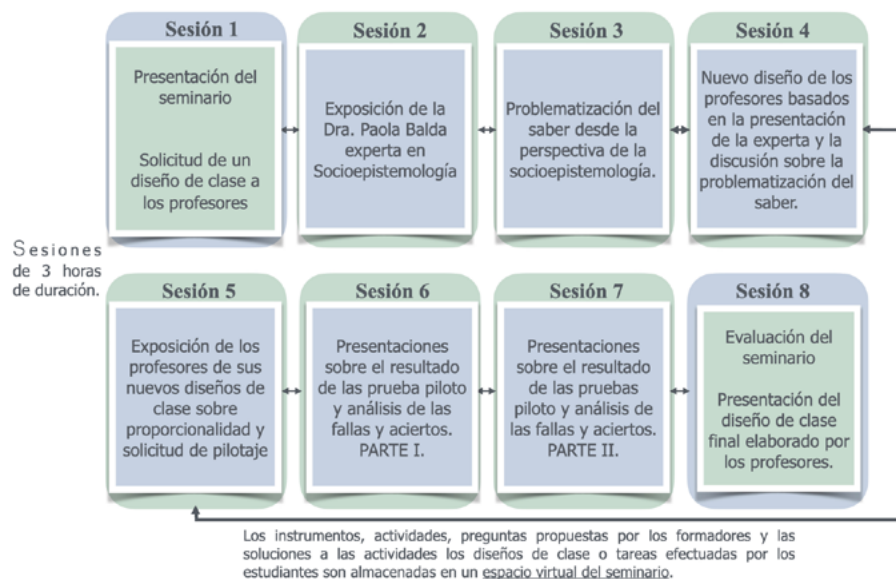
a cuestionamientos claves en torno a las cuatro dimensiones del saber: la cognitiva, la epistemológica, la didáctica y la social.

Considerar a la problematización de la matemática escolar como un punto de partida para pensarse en nuevas maneras de acercar generar escenarios de significación del saber matemático, es el paso que ha llevado a diversos autores a pensar en posibles caminos para el diseño de situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva teórica, entre las que se destacan los trabajos de Hinojos *et al.* (2020) y Balda (2022). Todas las propuestas han conducido a considerar que la gestión didáctica implica reconocer las exigencias del pensamiento, del aprendizaje y ponerlos en juego con los escenarios en donde se lleva a cabo la construcción del conocimiento que requiere la actividad matemática. De esta manera, para que se genere un ambiente propicio para esto será necesario llevar al estudiante a que transite a través de una evolución pragmática del saber, lo cual demanda de un conocimiento profundo de este de parte del profesor. Y es allí donde la problematización del saber matemático escolar-la implementación y la reflexión adquieren sentido y significado en la práctica del profesor, pues no solo son herramientas potentes para diseños, sino además para la reflexión y el reconocimiento de los alcances de su propuesta.

FASE 2 Y 3: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

En este apartado se describen los resultados de las fases 2 y 3 del IBD. Por un lado, se presenta el proceso de experimentación de la trayectoria didáctica para cada una de las sesiones. Por otro lado, para el contraste y revisión de conjeturas sobre el proceso de aprendizaje previsto. En la siguiente figura se presenta la estructura general del curso y posteriormente se explicarán cada una de las sesiones presentadas en la figura 2.

Figura 2 - Estructura del espacio de formación diseñado



Fuente: Tomado de Bohórquez (2025) CEMACYC.

Trayectoria didáctica

SESIÓN 1

Modalidad: Virtual

Objetivo de la sesión

El objetivo de la sesión fue identificar los elementos didácticos y matemáticos que los profesores ponen en juego al momento de planear una clase

Los profesores recibieron una situación que requería de la planeación de una clase que tuviera en donde se trabajara la

proporcionalidad. La elección teórica para sustentar esta planeación se dejó a libertad de los profesores. Asimismo, tuvieron libertad de elegir el grado al que le harían el diseño y el número de sesiones y tiempos requeridos para la ejecución de la clase. Se organizó el grupo en parejas a su elección.

Recursos empleados

Imagen 1: Situación Inicial presentada a los profesores

Instrumento entregado a los profesores para orientar su diseño inicial.

Imagine que el día de hoy asiste a una entrevista laboral en una institución donde desea trabajar.

Como parte de la entrevista le solicitan hacer una planeación de clase sobre proporcionalidad. Usted debe elegir el curso, metodología y demás asuntos que considere importantes para dar cuenta de su planeación.

El colegio no tiene un modelo de planeador, de modo que, puede hacer uso de sus conocimientos para crear un modelo, eso sí, lo único que pide la institución es que cada decisión esté justificada. Por ejemplo:

Objetivo de clase	¿Por qué escogí ese objetivo?
XXXXXXXX	XXXXX
Metodología	¿Por qué escogí esa metodología?
XXXXXXXX	XXXXX

La sesión se llevó a cabo de manera virtual. En cada uno de los grupos se hicieron grabaciones de las discusiones de la sesión y enviaron sus planeaciones al correo de los profesores. Entre las discusiones se destacan aquellas que enfatizaban en proponer en sus planeaciones aspectos que alguna vez habían propuesto en algún curso o acudir a propuestas que conocían de libros de texto que manejaban.

*SESIÓN 2***Modalidad:** Presencial**Objetivo de la sesión**

En esta sesión, era fundamental que los profesores tuvieran la oportunidad de escuchar a una persona experta sobre los fundamentos del enfoque socioepistemológico. Los profesores se organizaron por parejas para llevar a cabo la problematización de la proporcionalidad en atención a cuatro componentes del saber: lo epistemológico, lo cognitivo, lo didáctico y lo social. Dos grupos que trabajaron lo cognitivo, dos grupos que trabajaron lo social, dos grupos lo epistemológico y dos grupos lo didáctico.

Recursos empleados

En esta sesión los profesores recibieron dos instrumentos conceptuales. Un documento de orientaciones generales sobre la proporcionalidad de utilidad, primordialmente, para los grupos que trabajaban desde lo cognitivo y el otro instrumento contenía una serie de preguntas que permitían la problematización del saber-la proporcionalidad.

Imagen 2

Instrumento entregado a los profesores para orientar la comprensión de la proporcionalidad

La proporcionalidad, y su rol en las matemáticas escolares, ha sido tema de atención para la comunidad de matemáticos educativos por más de cuatro décadas. Con la evolución que ha tenido la Matemática Educativa los asuntos de interés en torno a este conocimiento han mostrado diversas vertientes. De acuerdo con Reyes-Gasperini (2016) las primeras investigaciones versaron sobre el examen de las dificultades exhibidas por los estudiantes al resolver enunciados o problemas que involucran al razonamiento proporcional, centrándose fundamentalmente en aspectos cognitivos. Posteriormente, las investigaciones se orientaron hacia los estudios de tipificación de estrategias ante dichas tareas, los cuales pusieron en manifiesto no sólo las posibles respuestas, sino además las dificultades o errores que se evidencian al momento de intentar resolver o trabajar una situación problema. En la actualidad las investigaciones han dado un giro hacia lo social, en términos de Lerman (2010), y muchas han incursionado en el camino que busca reconocer asuntos normativos de los contextos socioculturales en las distintas maneras de razonar proporcionalmente. A continuación se presentan algunos hallazgos de los momentos reportados con el fin de ubicar al profesor o profesora en cada una de las vertientes que los lleven a profundizar en el campo de lo proporcional.

1. De la razón a la proporcionalidad

La proporcionalidad, en tanto conocimiento, juega un papel preponderante en el desarrollo del pensamiento matemático. Sin embargo, los asuntos que enmarcan su construcción suelen ser tema de discusión en muchos escenarios, pues dada su naturaleza y en particular su forma de representación suele confundirse con otras ideas matemáticas. Este hecho amerita partir este apartado explicitando una diferenciación entre nociones: *fracción*, *razón*, *proporción* y *proporcionalidad*, las cuales dentro de los discursos escolares suelen considerarse como afines, desconociendo que en su esencia y significación existen diferencias significativas.

Una revisión al currículo escolar permite evidenciar cómo la proporcionalidad es un objeto que adquiere protagonismos desde los niveles iniciales de formación, desde muy temprano, los estudiantes trabajan con fracciones para expresar una cantidad (numerador) dividida entre otra cantidad (denominador). Esta idea o más bien, la forma de representación de las fracciones, la cual es en muchas ocasiones “la misma” forma de representar a las razones a conducido a que en algunas ocasiones los discursos respecto a ambos objetos sean los mismos, conduciendo a una serie de errores que en gran parte tienen sus orígenes en el desconocimiento del nacimiento de aquello que hoy conocemos como la proporcionalidad. De acuerdo con Guacaneme (2012) la proporcionalidad, en tanto teoría tiene sus orígenes en el problema de medir. Reconocer la imposibilidad de medir todas las magnitudes, esto es la incommensurabilidad, dio origen a la teoría de las proporciones entre magnitudes (Euclides, 1991) en la cual se introduce la noción de razón. Ahora bien, dado que la razón refiere a una comparación o relación entre dos cantidades de magnitudes, sin lugar a dudas las referencias respecto a una fracción cambian.

Se comparan números que en determinada situación pueden determinar una cantidad de personas. Por ejemplo, se puede decir que de un grupo de personas la cantidad de mujeres sea 8 y la cantidad de hombres 1, así las cosas la comparación o razón sería 8 a 1, 8:1 u 8/1 (por cada ocho mujeres hay un hombre). Este ejemplo, visto desde una fracción no será válido, pues en el caso de que no existieran hombres en este grupo, sino solo mujeres sería imposible considerar la representación 8/0. Sin embargo, en el contexto de la proporcionalidad, y dado que es una razón o comparación que expresa la relación entre dos cantidades, sí es posible.

Ahora bien, el hecho de que en las razones se refieran a cantidades de magnitudes, medibles cada una con sus diferentes unidades, implica marcadas diferencias con las fracciones. Godino (2002) en su trabajo sobre proporcionalidad expone seis diferencias, a saber:

Diferencias	Ejemplo
Las razones comparan entre sí objetos heterogéneos, o sea, objetos que se miden con unidades diferentes. Las fracciones, por el contrario, se usan para comparar el mismo tipo de objetos como “dos de tres partes”	3 jamones por 145 euros, lo que se indica con 2/3. Según esto la razón 3 jamones/145 euros no es una fracción.
Algunas razones no se representan con la notación fraccional.	10 litros por metro cuadrado. En este caso no se necesita, ni se usa, la notación de fracción para informar de la relación entre dichas cantidades.
Las razones se pueden designar mediante símbolos distintos de las fracciones.	La razón 4 a 7 se puede poner como 4:7, o $4 \rightarrow 7$
En las razones, el segundo componente puede ser cero	En una bolsa de caramelos la razón de caramelos verdes a rojos puede ser 10:5, pero también se puede decir que puede ser 10:0, si es que todos son verdes (no se trata de hacer ninguna división por 0).

Las razones no son siempre números racionales	Por ejemplo, la razón de la longitud de una circunferencia a su diámetro C/D es el número π , que sabemos no es racional, o la razón de la longitud de la diagonal de un cuadrado a la longitud de su lado ($\sqrt{2}$).
Las operaciones con razones no se realizan, en general, de igual manera que las fracciones	2 aciertos sobre 5 intentos (2:5), seguidos de 3 aciertos sobre 7 intentos (3:7) se combinan para producir 5 aciertos en un total de 12 intentos, o sea, con estas fracciones se puede definir una "suma" de razones del siguiente modo: $2:5 + 3:7 = 5:12$

Fuente. Elaboración propia fundamentada en la propuesta de Godino (2002, pág.420-421)

El trabajo realizado por Godino pone en evidencia cómo el acercamiento desde la matemática escolar para referirse a la razón como una fracción sin las argumentaciones contextualizadas entre las cuales se destaque la contextualización conduce a errores conceptuales y a ausencia de significación. Ahora bien, la noción de proporción, aparece cuando se trabaja con dos pares de relaciones numéricas que se corresponden de esta comparación entre comparaciones devienen las propiedades de las proporciones, tal es el caso de la igualdad del producto cruzado de los numeradores y denominadores (expresados como fracciones). Esto implica reconocer que dos cantidades de magnitud "son proporcionales si guardan la misma razón; es decir, no se habla de la igualdad entre dos razones (idea aritmética), sino que se está hablando de la relación que se mantiene constante entre dos magnitudes (idea variacional)" Reyes-Gasparini (2016).

2. Tipificación de problemas de proporcionalidad

Una revisión realizada por Balda (2018) en torno a la clasificación de tipos de problemas de proporcionalidad que se trabajan en la escuela, reportó que existen al menos tres tipos: (1) problemas de valor faltante, (2) problemas de comparación y (3) problemas cualitativos de predicción o de comparación. A continuación se presenta la tipificación, las características de cada uno y un ejemplo.

Tipo de problema	Características	Ejemplos						
Cuarto faltante	Este tipo de problema se caracteriza por estar constituido por cuatro valores que están en relación, en la que tres de ellos son conocidos y uno desconocido	<table><tr><th>Peso (en libras)</th><th>Costo (en pesos)</th></tr><tr><td>2</td><td>2000</td></tr><tr><td>3</td><td>?</td></tr></table> Si dos libras de cebolla cuestan 2000 ¿Cuánto cuestan tres libras de cebolla?	Peso (en libras)	Costo (en pesos)	2	2000	3	?
Peso (en libras)	Costo (en pesos)							
2	2000							
3	?							
Comparación	Estos tipos de problemas son aquellos en los cuales dados cuatro valores, éstos se relacionan de manera multiplicativa, dos a dos, formando dos razones. Buscan determinar si las razones que se forman son iguales o si una es mayor o menor que la otra.	Luisa prepara la naranjada poniendo dos vasos de agua por cada tres de jugo. Ana la prepara poniendo tres vasos de agua por cada cuatro de jugo. ¿Alguna de las naranjadas sabe más a naranja o saben igual?						
Los problemas cualitativos de predicción o de comparación	Estos problemas tienen una estructura similar a problemas de comparación, pero su solución no requiere del uso explícito de cálculos numéricos.	Dos amigos colocan una línea de pelitos incrustados en dos tablas diferentes. María coloca más clavos que José. La tabla de María es más pequeña que la de José ¿En cuál tabla los palitos están más juntos? ¿En la tabla de María? ¿En la tabla de José? ¿Estarán los palitos igualmente espaciados? ¿Con la información otorgada se puede dar respuesta?						

Fuente. Elaboración propia fundamentada en la propuesta de Balda (2018)

Nota: Instrumento conceptual basado en los escritos de Balda.

Desde el propósito de aprendizaje del curso se buscaba confrontar a los profesores con algunos de los mitos sobre la proporcionalidad que viven en el contexto escolar como que siempre que una cantidad aumenta, la otra también aumenta, es una relación de proporcionalidad directa; cuando dos unidades de magnitud crecen de manera constante son de proporcionalidad directa; que basta con conocer que la relación y/x es constante para conocer todo sobre la proporcionalidad directa, o que una razón es un cociente (Reyes-Gasperini, 2024)

El uso de instrumentos conceptuales, como los entregados en esta sesión y los que se entregarán en las próximas, nos permitirán establecer si los profesores en sus diálogos, discusiones y argumentaciones, entre otras interacciones empiezan de hacer uso de los términos que aparecen en los instrumentos. En otras palabras, se apropian de los conceptos que aparecen en los instrumentos. Vale la pena aclarar que como parte fundamental del curso los profesores no sólo tienen acceso a estos instrumentos sino a las referencias bibliográficas que se utilizaron para construirlos.

Imagen 3

Instrumento entregado a los profesores para orientar la problematización el saber

La problematización del saber matemático
La Teoría Socioepistemológica permite problematizar el saber desde las dimensiones epistemológica, didáctica, cognitiva y social con el fin de localizar y analizar el uso y la razón de ser. Hoy haremos ese ejercicio desde el concepto de la proporcionalidad.



Fuente. Cantoral (2013)

SUMÁRIO

En primer lugar, realizamos un análisis de la dimensión epistemológica.

1. ¿De dónde surgió la proporcionalidad?
2. ¿Cómo surgió la proporcionalidad?
3. ¿Por qué surgió la proporcionalidad?
4. ¿Para qué surgió la proporcionalidad?
5. ¿Cómo la proporcionalidad era empleada en diferentes culturas?

En segundo lugar, realizamos un análisis de la dimensión cognitiva.

1. Existen investigaciones que analizan esta noción matemática. En ellas se evidencia que hay distintos tipos de pensamientos proporcionales, o formas proporcionales de pensar ¿cuáles? ¿según quién? ¿qué se reporta?
2. ¿Cuáles son las dificultades que se reportan acerca de las soluciones dadas a los problemas de proporcionalidad?

En tercer lugar, realizamos un análisis de la dimensión didáctica

A un nivel didáctico, estudios como el realizado por Reyes-Gasperini reportan que se siguen privilegiando los métodos de reducción a la unidad, o bien, la regla de tres simple como ejes principales del pensamiento proporcional.

1. ¿Cómo vive lo proporcional en los libros de textos? ¿en los currículos?
2. ¿Cómo se trabaja o se propone ser trabajada?

Por último, realizamos un análisis de la dimensión social

Bajo la mirada socioepistemológica, con base en su dimensión social, se concibe que los conocimientos se dotan de significados a través de su uso (funcionamiento y forma, para qué y cómo). En este caso, la noción de proporcionalidad se resignificará en cuanto el individuo pueda reconocer a ésta como la relación que existe entre magnitudes cuya peculiaridad es que su razón se mantiene constante (reconocimiento de su naturaleza). Para ello, es necesario recurrir a los orígenes de la construcción de este conocimiento emergente de la sociedad misma como respuesta a la inconmensurabilidad, como así también, a los distintos marcos de referencia en los cuales puede encontrarse (leyes físicas, relaciones entre magnitudes de las áreas de las figuras geométricas, compra-venta en la vida cotidiana, entre muchas otras) para generar situaciones de aprendizaje que privilegien los distintos tipos de razonamientos y pensamientos proporcionales que en este saber matemático subyacen.

1. ¿Cuáles son aquellos invariantes sociales que surgen en distintos marcos de referencia donde la proporcionalidad vive a través del uso?
2. ¿Para qué y cómo vive la proporcionalidad en diversos escenarios?
3. ¿Qué asuntos sobre el surgimiento de lo proporcional prevalecen en los distintos marcos de referencia?
4. ¿Cuáles son las prácticas que acompañan la construcción del objeto?

Referencias

Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa: Vol. I* (Gedisa, Ed.).

Nota. Instrumento conceptual basado en los escritos de Balda.

*SESIÓN 3***Modalidad:** Virtual**Objetivo de la sesión**

En esta sesión los profesores hicieron la presentación de los hallazgos en la problematización del saber matemático.

Recursos empleados

El instrumento conceptual para la problematización (imagen 3) fue empleado por los profesores-investigadores para cuestionar la presentación de los equipos.

*SESIÓN 4***Modalidad:** Presencial**Objetivo de la sesión**

Una vez el grupo discutió acerca de los hallazgos de la problematización, se propuso a los hacer un nuevo diseño de una situación de aprendizaje. En esta ocasión pensando en el aporte que este diseño al desarrollo del pensamiento proporcional y que tuviera en cuenta todos los asuntos discutidos en la sesión anterior y los principios del marco teórico expuesto. Los diseños fueron realizados en las mismas parejas que habían hecho el diseño inicial, salvo un grupo que decidió incorporar a su equipo a uno de sus compañeros de otro grupo. Durante la elaboración del diseño los profesores-investigadores intervinieron en los grupos haciendo preguntas movilizadoras como:

Recursos empleados

Imagen 4

Preguntas movilizadoras para el diseño de las situaciones de aprendizaje

- ¿Qué de la proporcionalidad va a trabajar?
- ¿En qué nivel?
- ¿Cómo se abordará?
- ¿Qué estrategias utilizará para centrar la atención de los estudiantes?
- ¿Cuáles son los principales momentos de su planeación?
- ¿Cómo utilizará las intervenciones de los estudiantes en su diseño?
- ¿Cómo interactuará con los estudiantes durante la implementación?
- ¿Qué acciones tomará cuando un estudiante manifieste no entender?
- ¿Cuáles normas de clase están implícitas o explícitas?
- ¿Se desarrollará trabajo individual o en grupo? ¿por qué?
- ¿Cómo estimulará a los estudiantes para que aporten al desarrollo de la clase?
- ¿Cómo evidenciará el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo evidenciará errores o dificultades en los estudiantes?
- ¿Cómo la situación permitirá evaluar a los estudiantes? ¿De qué forma?

Nota. Preguntas formuladas tomando como base en el escrito de Balda (2022)

La pretensión de otorgar este instrumento en el desarrollo, en términos de los objetivos de aprendizaje del curso, es guiar a los profesores hacia un diseño con intención. Es decir, un diseño pensado desde la realidad contextual y desde una perspectiva que reconoce que análisis teórico que problematiza el saber, permite al profesor localizar y analizar usos y razón de ser del saber matemático y con base en ello construir escenarios de aprendizaje donde los estudiantes significan el saber (Balda, 2022). Ahora bien, desde la perspectiva del desarrollo de la competencia docente “mirar profesionalmente” se desea que los profesores consideren diversos aspectos a la hora de realizar un diseño de clase.

SESIÓN 5

Modalidad: Virtual

Objetivo de la sesión

En esta sesión se realizaron las presentaciones de los diseños de los profesores participantes del curso. Durante su presentación se hicieron preguntas puntuales encaminadas a reconocer el porqué de sus decisiones metodológica. Mientras cada grupo exponía, otro de los grupos evaluaba a sus compañeros mediante una rúbrica, la cual, una vez finalizada la exposición era enviada a los correos de los expositores.

Recursos empleados

Imagen 5

Instrumento entregado a los profesores para orientar la evaluación

Aspectos a Evaluar	Criterios de Valoración	Retroalimentación	Nota (1-5)
Objetivos de Aprendizaje	- Los objetivos son claros, específicos y adecuados para el tema. - Los objetivos son medibles y pueden ser evaluados. - Los objetivos están relacionados con el saber (proporcional).	•	•
Organización de la Guía Instruccional	- La situación de aprendizaje sigue una estructura coherente y lógica que atiende a los principios y fundamentos socioepistemológicos de construcción del conocimiento matemático. - La situación de aprendizaje incluye todos los elementos necesarios para orientar la construcción del conocimiento proporcional, en particular el desarrollo de las diversas formas de razonamiento proporcional - La situación de aprendizaje utiliza un lenguaje claro y comprensible para el público objetivo. - La presentación no presenta errores gramaticales o de redacción.	•	•
Contexto de significancia	- El contexto de significancia es claro en cuanto a la importancia del uso de los proporcional en ese escenario. - El contenido de la situación de aprendizaje aborda los aspectos clave de la proporcionalidad.	•	•

	• Las preguntas que guían el diseño están respaldadas por la problematización del saber.		
Medios de Comunicación Utilizados	• Los recursos utilizados son adecuados para el diseño e intención de la guía. • Los recursos utilizados son comprensibles para el público objetivo. • Los recursos utilizados son utilizados son atractivos visualmente y captan la atención del público.	•	•
Eficacia de la situación de aprendizaje	• La situación de aprendizaje incluye preguntas que permitan valorar la importancia de la proporcionalidad en ese contexto. • Las preguntas guían un proceso de evaluación formativa.		
PROMEDIO			

Nota. Instrumento basado en el trabajo de Balda.

El instrumento tiene como pretensión de otorgar este documento de apoyo era brindar indicaciones puntuales sobre aquellos asuntos que se consideran cruciales a la hora de proponer una situación de aprendizaje que busca problematizar el saber (Cantoral, 2013). Por ejemplo, en una situación de aprendizaje que tenga como fundamento la socioepistemología no tiene mayor sentido pensar en cuántas matemáticas se logran aprender, pero si tiene todo el sentido pensarse en cuáles y cómo significar el saber. Las preguntas propuestas buscan que los profesores aborden asuntos relacionados con la forma y el fondo de manera que lo que se valorará de los diseños fuera la forma cómo el profesor-investigador condujera a los profesores a transitar por las distintas formas de pensamiento proporcional e hiciera intervenciones que condujeran a la significación del saber en un contexto de uso (Balda, 2022).

En la presentación de las situaciones de aprendizaje se pudo observar que muchos de los diseños tuvieron en cuenta las indicaciones del instrumento, en particular se centraron en hacer diseños el contexto de significancia.

Una vez identificados los alcances se consideró pertinente proponer a los profesores el pilotaje de la situación, para ello cada grupo determinó el escenario de implementación de acuerdo con sus posibilidades en términos de tiempo y permiso.

SESIÓN 6 Y 7

Modalidad: Presencial

Objetivo de las sesiones

En estas sesiones se presentaron los alcances del pilotaje ¿qué ocurrió y cómo esta implementación incidió en nuevas versiones de las situaciones de aprendizaje? Además de reconocer los alcances y posibles modificaciones del diseño, los profesores a la luz de lo ocurrido en sus clases y a través de registros hicieron un análisis de las formas proporcionales de pensar al momento de implementar la situación de aprendizaje. Este ejercicio estuvo acompañado con una serie de preguntas que buscaban generar reflexión sobre las acciones del profesor en el diseño e implementación de la situación de aprendizaje. Se solicitó a los profesores realizar las modificaciones que consideraron necesarias para obtener una versión final de su situación de aprendizaje.

SESIÓN 8

Modalidad: Presencial

Objetivo de la sesión

Esta sesión inició con la reflexión en torno a lo ocurrido durante el curso. Para determinar las preguntas orientadoras de la reflexión los profesores-investigadores emplearon un instrumento que hacía alusión a la transformación del profesor a través de la reflexión.

Transformación del profesor

La búsqueda intencional de la transformación es lo que Monroy & Riveros (2021) consideran como el desarrollo profesional del docente, su alcance requiere de un proceso el cual se encuentra descrito a continuación y representado en la Figura 1.

Figura 1

Ciclo De Transformación Del Profesor



Fuente. Monroy y Riveros (2021)

Decisión del cambio: El primer paso para lograr una transformación en las prácticas del profesor es el momento en el que cada profesional toma la decisión de hacer una modificación en sus prácticas, tal como lo definen (Clarke y Hollingsworth, 2002, citado y traducido por Reyes-Gasperini, 2016) es un cambio como desarrollo profesional, ya que los profesores “buscan cambiar” en un intento de mejorar su rendimiento o desarrollar habilidades o estrategias adicionales.

Identificar aspecto de cambio: En esta fase se busca que el profesor haga una retrospectiva de sus prácticas con el objetivo de auto conocerlas, para que a partir de este ejercicio se identifiquen aspectos de su identidad como profesor que quiera mejorar, teniendo en cuenta que esta identidad del profesor gira en torno a las tres dimensiones planteadas por Guacaneme y Salazar (2022), las cuales son: el ser, hacer y saber.

Análisis: Una vez elegido el aspecto a mejorar desde la fase anterior, el profesor lo examina, buscando las razones de su actuar, posibles consecuencias de ello y planteando posibles cambios en su práctica, desde esta fase el profesor se hace consciente de su transformación.

Conocimientos a través de otros: Esta fase se hace presente cuando se tienen reuniones entre colegas o discusiones que giren en torno al aspecto identificado desde la fase número dos, también se incluyen allí consejos y diferentes puntos de vista mencionados durante dichas reuniones y discusiones.

Proponer cambios: El proceso de transformación del profesor continúa en esta fase con el planteamiento de cambios en su práctica, con base en lo desarrollado durante las fases anteriores. Plantear estas modificaciones apunta a mejorar sus próximas intervenciones.

Aplicar cambios: Esta es la fase final, en la cual el profesor aplica los cambios en su quehacer en el aula, siendo esta la evidencia de que generó una transformación en su práctica.

A continuación presento algunas preguntas guías para llevar a cabo la discusión y que se fundamentan en el modelo R5 de práctica reflexiva expuesto en el trabajo de Monroy y Riveros (2021) y propuesto por Domingo (2009).

Transformación Del Profesor Aplicando La PR



Fuente. Monroy y Riveros (2022)

Las preguntas

Una vez finalizada la reflexión se solicitó a los estudiantes diligenciar un formato de autoevaluación del curso. El instrumento busca que los profesores reconozcan posibilidades diseños de los otros maestros y los aspectos que se tuvieron en cuenta.

La pretensión de este momento tal y como lo mencionan Báez y Farfán (2015) era conducir a los profesores entrar en un proceso apropiación del saber y de reflexión, con el fin de crear condiciones (argumentos, instrumentos, estrategias, etc.) que les permitieran modificar sus acciones sobre la enseñanza de la proporcionalidad y profundizar en su aprendizaje de las matemáticas. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre lo realizado “genera condiciones para resignificar el saber, contribuyendo al cambio de relación al saber, y alcanza a modificar las creencias y concepciones asociadas a las matemáticas, modificar las actitudes del profesor hacia el continuo aprendizaje e intentar mejorar su práctica de enseñanza” Báez y Farfán (2015, p. 4)

AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es de gran importancia en el proceso formativo. Por lo tanto, se solicita a usted, docente, diligenciar el siguiente formato, como parte de los informes cualitativos que referencian su proceso de formación.

FECHA DILIGENCIAMIENTO DE LA AUTOEVALUACIÓN:

NOMBRE DEL DOCENTE (ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA)		SEMINARIO	

ELEMENTOS PARA LA REALIZAR LA AUTOEVALUACIÓN

1. Actividades Realizadas

Nombre de la actividad realizada	Descripción de lo realizado por usted en este espacio académico
Participación en clase	
Problematización del saber	
Diseño de situación de aprendizaje	
Pilotaje de la situación de aprendizaje	
Reflexión sobre la practica realizada	
Otros (si existen)	

Propósitos propuesto para el espacio académico	Nivel de alcance (%) Argumentos de tal nivel
Hacer uso del conocimiento de matemáticas y de didáctica de las matemáticas de los profesores de matemáticas (estudiantes de la Maestría en Educación) para construir situaciones de enseñanza de las matemáticas enmarcadas dentro del marco de la socioepistemología, así como interpretar y apoyar las decisiones de acción en el diseño y análisis de las producciones de estudiantes al vivir la situación de aprendizaje propuesta.	

3. Valoración con respecto al desempeño personal

	NA	1	2	3	4	5
ASPECTOS PERSONALES						
Asumió la clase como un compromiso de alta responsabilidad.						
a. Asistió de manera oportuna a todas las sesiones de clase, o <u>justifico</u> su inasistencia						
b. Presentó los trabajos de manera oportuna						
c. Mantuvo una actitud positiva y dinámica durante las sesiones						
d. Mantuvo relaciones cordiales y de respeto con sus colegas.						
VALORACIÓN CUANTITATIVA						
VALORACIÓN CUALITATIVA GENERAL (OPCIONAL)						

En este apartado se describen los resultados de las fases 4 del IBD. Esto es la evaluación del diseño.

CONCLUSIONES

El presente estudio expuso los resultados de una trayectoria didáctica para la formación continua de profesores de matemática en el desarrollo de la competencia “mirar profesionalmente.” Se utilizaron los principios teóricos del enfoque socioepistemológico de la matemática educativa como fundamento que guiara los diseños de los profesores. En cuanto a los alcances del diseño orientados desde el mirar profesionalmente decidimos presentarlos desde dos perspectivas, una los alcances del curso en torno al cambio de relación con el saber, y otra en cuanto a la apropiación de aspectos didácticos y otra las posibilidades de mejora del curso en su rediseño.

En cuanto a los alcances del curso en torno al cambio de relación con el saber y la apropiación de asuntos didácticos se puede afirmar que los profesores acudieron a la teoría base del curso para diseñar. En sus interacciones se evidenciaron la utilización de términos propios del enfoque socioepistemológico, lo que da muestras del aprendizaje de los profesores y su apropiación de la teoría con el propósito para diseñar.

Estos resultados dan cuenta de la relevancia del diseño de un curso de profesores que busca el desarrollo de la competencia docente requiere de la reflexión sobre situaciones de aprendizaje. Esto tomando como base que en el diseño se tiene claro que las situaciones de aula son aquellas que le permiten al profesor tomar postura. Los resultados obtenidos corroboran los resultados de las investigación Amador *et al.* (2024); van Es y Sherin (2002) y Fernández *et al.* (2024) quienes establecen que es posible desarrollar la competencia docente “mirar profesionalmente” en profesores de matemáticas, siempre y cuando sean capaces de progresar en las descripciones generales de las situaciones de aula y proporcionar interpretaciones basadas en evidencias.

REFERENCIAS

ANDERSON, T.; SHATTUCK, J. Investigación basada en el diseño: ¿Una década de progreso en la investigación educativa? **Educational Researcher**, 41(1), p. 16–25, 2012.

BAÉZ, M.; FARFÁN, R. M. Sistematización y análisis de un proceso de reflexión sobre la matemática escolar: aspectos para la profesionalización docente. **Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa**, 25(1), p. 35–62, 2022.

BAÉZ, M.; FLORES, R.; REYES-GASPERINI, D. Problematicar la matemática escolar: ¿cómo contribuye al desarrollo profesional docente? **Bolema**, p. 1–22, 2025.

BALDA, P. Diseño e implementación de una situación de aprendizaje fundamentada bajo la Teoría Socioepistemológica y la Enseñanza de la Matemática para la Justicia social. **UNIÓN - Revista Iberoamericana De Educación Matemática**, 18(65), p. 1–11, 2022.

BALDA, P.; BOHÓRQUEZ-ARENAS, I. (n.d.). Un ejercicio de empoderamiento docente en un curso de formación continuada. **Reviem**.

BARAB, S.; SQUIRE, K. Investigación basada en el diseño: estableciendo un precedente. **Journal of the Learning Sciences**, 13(1), p. 1–14, 2004.

BUFON, À. *et al.* Pre-service teachers' knowledge of the unitizing process in recognizing students' reasoning to propose teaching decisions. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, 53(2), p. 425–443, 2022. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1777333>

COBB, P. *et al.* Experimentos de diseño en la investigación educativa. **Educational Researcher**, 32(1), p. 9–13, 2003.

COLLINS, A. **Hacia una ciencia del diseño de la educación** (Informe no 1), 1990.

COLLINS, A.; JOSEPH, D.; BIELACZYK, K. Cuestiones teóricas y metodológicas. **Revista de Ciencias Del Aprendizaje**, 13(1), p. 15–42, 2004.

FERNÁNDEZ, C.; GONZÁLE-FORTE, J.; IVARS, P. La competencia mirar profesionalmente de futuros profesores de matemáticas: Uso de representaciones de la práctica. **Revista Venezolana de Investigación En Educación Matemática**, 2(3), p. 1–19, 2022.

FERNÁNDEZ, C.; LLINARES, S.; VALLS, J. Learning to notice students' mathematical thinking through online discussions. **ZDM, Mathematics Education**, 44, p. 747–759, 2012.

HINOJOS, J.; ROMERO, F.; FARFÁN, R. M. Principios de diseño de tareas en socioepistemología. **Revista de Investigación Educativa de La REDIECH**, 11(708), 2020.

IVARS, P. *et al.* Enhancing noticing: Using a hypothetical learning trajectory to improve pre-service primary teachers' professional discourse. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 14(11), 2018. <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/93421>

JACOBS, V. R. *et al.* Profiles of teachers' expertise in professional noticing of children's mathematical thinking. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 2022. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09558-z>

JACOBS, V. R. *et al.* Profiles of teachers' expertise in professional noticing of children's mathematical thinking. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 27(3), p. 295–324, 2024. <https://doi.org/10.1007/S10857-022-09558-Z/FIGURES/3>

JACOBS, V. R.; LAMB, L. L. C.; PHILIPP, R. A. Professional noticing of children's mathematical thinking. **Journal for Research in Mathematics Education**, 41(2), p. 169–202, 2010. <http://www.jstor.org/stable/20720130>

KOENO, G.; COBB, P. Design research from the learning design perspective. *In*: **Educational Design research**: Vol. I, 2006.

LLINARES, S. El desarrollo de la competencia docente “mirar profesionalmente”, la enseñanza aprendizaje de las matemáticas. **Educación Em Revista**, 50, p. 117–133, 2013a.

LLINARES, S. Professional Noticing: A Component of the Mathematics Teacher's Professional Practice. **Sisyphus Journal of Education**, 1(3), p. 76–93, 2013b. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/3707/2861>

MCKENNEY, S.; REEVES, T. Revisión sistemática del progreso de la investigación basada en el diseño: ¿Es peligroso tener poco conocimiento? **Educational Researcher**, 42(2), p. 97–100, 2013.

MONROY, Z.; RIVEROS, D. **La práctica reflexiva como una estrategia para el desarrollo profesional docente** [Tesis de Maestría]. Universidad pedagógica Nacional de Colombia, 2021.

REISER, B. *et al.* Andamiajes estratégicos y conceptuales para la indagación científica en las aulas de biología. *In*: **Andamiajes estratégicos y conceptuales para la indagación científica en las aulas de biología**, Vol. I, 2001.

REYES-GASPERINI, D. **Desarrollo del razonamiento proporcional** [Video recording]. Curso del Diplomado en Matemática Educativa. Universidad de las Américas, 2024.

REYES-GASPERINI, D. **Empoderamiento docente y Socioepistemología**. Un estudio sobre la transformación educativa en Matemáticas. Gedisa, 2016.

REYES-GASPERINI, D. **Empoderamiento docente y Socioepistemología**. Gedisa, 2019.

SOTO, D. *et al.* Exclusión, Cotidiano e Identidad. Una problemática fundamental del aprendizaje de la matemática. **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**, 25, p. 1041-1048, 2012.

VAN ES, E. *et al.* Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. **Teaching and Teacher Education**, 24(2), p. 244-276, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>

WEYERS, J. *et al.* (2023). Mathematics teachers' professional noticing: Transfer of a video-based competence assessment instrument into teacher education for evaluation purposes. **Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft**, 26(3), p. 627-652, 2023. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01159-7>

21

*Carmen Vieira Mathias
Cristian Martins da Silva*

ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DE TAREFAS QUE DESENVOLVEM AS HABILIDADES DE VISUALIZAÇÃO ESPACIAL

DOL: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.21

INTRODUÇÃO

Durante anos, a Geometria têm sido posta de lado nos currículos de Matemática e seu ensino sofreu certa defasagem (Pavanello, 1993). O ensino de Geometria justifica-se pela necessidade de desenvolver o pensamento geométrico nos alunos, pois sem ele, terão dificuldade em resolver problemas e situações do cotidiano que dependem da geometrização (Lorenzato, 1995).

“A Geometria está por toda parte”, desde antes de Cristo, mas é preciso conseguir enxergá-la... mesmo não querendo, lidamos em nosso cotidiano com as ideias de paralelismo, perpendicularismo, congruência, semelhança, proporcionalidade, medição (comprimento, área, volume), simetria: seja pelo visual (formas), seja pelo uso no lazer, na profissão, na comunicação oral, cotidianamente estamos envolvidos com a Geometria (Lorenzato, 1995, p. 5).

Desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação Básica. Essa base orienta o ensino de Geometria, que tem como objetivo desenvolver o pensamento geométrico. De acordo com a BNCC, “é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes” (Brasil, 2018, p. 271).

Em relação ao pensamento geométrico, Leivas (2009, p. 136) o define como “um processo capaz de construir estruturas geométricas mentais a partir de imaginação, intuição e visualização, para a aquisição de conhecimentos matemáticos científicos.” De acordo com Cifuentes (2005, p. 66), “visualizar é ser capaz de formular imagens mentais e está no início de todo o processo de abstração”. Dessa forma, entende-se que ao desenvolver a visualização, é possível transpor conhecimentos do concreto ao abstrato, ampliando assim a capacidade de representar e resolver problemas, como afirma Guzmán (1997).

SUMÁRIO

As ideias, conceitos e métodos em matemática apresentam grande riqueza de conteúdos visuais, representáveis intuitivamente, geometricamente, cuja utilização resulta muito proveitosa, tanto em tarefas de apresentação e manejo de tais conceitos quanto na sua manipulação para a resolução de problemas (Guzmán, 1997, p. 15).

Segundo Del Grande (1994), é a partir da visualização que recebemos estímulos que desenvolvem a nossa percepção espacial.

A percepção espacial é a faculdade de reconhecer e discriminar estímulos no espaço, e a partir do espaço, e interpretar esses estímulos associando-os a experiências anteriores. Oitenta e cinco por cento das informações que chegam ao corpo vindas do meio ambiente penetram em nós através do sistema visual, e a visão se desenvolve como resultado de muitas experiências acumuladas (Del Grande, 1994, p. 156).

Embora até o momento tenha considerado os termos “visualização”, “pensamento espacial”, “percepção espacial”, é importante destacar que não há um consenso entre essas expressões, conforme descrito em Gutierrez (1996, p. 4).

Não há acordo geral sobre a terminologia a ser usada neste campo: pode acontecer que um autor utilize, por exemplo, o termo “visualização” e outro autor use “pensamento espacial”, mas descobrimos que eles estão compartilhando o mesmo significado para termos diferentes. [...] Essa bagunça aparente é meramente um reflexo da diversidade de áreas onde a visualização é considerada relevante e há variedade de especialistas interessados.

No geral, essas terminologias são usadas em pesquisas e estudos da área para se referirem às Habilidades de Visualização Espacial (HVE) que podem ser descritas, de acordo com Linn e Petersen (1985), como a capacidade de representar, transformar, criar e recordar informação simbólica e não linguística. Para Montenegro

(2003, p. 9), as HVE envolvem “pensar em imagens, bem como a capacidade de perceber, transformar e recriar diferentes aspectos do mundo visual e espacial”.

Contudo, é percebida certa dificuldade em trabalhar as HVE no ambiente escolar. Settimy e Bairral (2020) evidenciam que a implementação de mais atividades voltadas à visualização e na representação espacial é necessária para que essas habilidades sejam desenvolvidas, visando superar essas dificuldades, que podem ser categorizadas como culturais, cognitivas e sociológicas (Arcavi, 2003). Em particular, a respeito das dificuldades cognitivas, Arcavi (2003, p. 235) aponta que:

[...] incluem, entre outras coisas, a discussão cuja versão simplista seria a seguinte: ‘visual’ é mais fácil ou mais difícil? Quando a visualização atua sobre imagens conceitualmente ricas [...] a demanda cognitiva é certamente alta. Além disso, raciocinar com conceitos em configurações visuais pode implicar que nem sempre existem rotinas procedimentais “seguras” nas quais confiar (como pode ser o caso de abordagens simbólicas mais formais). Consciente ou inconscientemente, tais situações podem ser rejeitadas pelos alunos (e possivelmente pelos professores também) por serem muito “escorregadias”, “arriscado” ou “impreciso”.

Arcavi (2003) também aponta que é comum haver dificuldades em interpretar múltiplas representações de uma mesma situação e que superar esse obstáculo demanda tempo e treino.

Outra dificuldade cognitiva surge da necessidade de obter uma tradução flexível e competente entre representações visuais e analíticas da mesma situação, que está no cerne da compreensão de grande parte da matemática. Aprender a entender e ser competente no manuseio de múltiplas representações pode ser um processo demorado, dependente do contexto, não linear e até mesmo tortuoso para os alunos (Arcavi, 2003, p. 235).

Dada a importância que as tarefas desempenham no desenvolvimento das HVE, emerge a necessidade de compreender como essas atividades podem ser categorizadas a partir das habilidades específicas que cada exercício trabalha, conforme as pesquisas de Del Grande (1994); Maier (1996); Gonzato *et al.* (2011) e Mathias e Simas (2021). Mediante este cenário, justifica-se a relevância deste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2017) de abordagem qualitativa (Creswell, 2007) e tem como objetivo analisar como as tarefas que demandam HVE têm sido classificadas ao longo da literatura.

APTIDÕES ESPACIAIS

De acordo com Sorby e Panther (2020), as HVE têm sido uma área significativa de pesquisa em psicologia educacional desde os anos 1920 ou 1930. Como mencionado na introdução deste artigo, poucos são os estudos e pesquisas que se referem diretamente a HVE, mas ainda assim, há uma variedade de trabalhos voltados a esse tema, mas nomeados de maneira distinta. Por exemplo, Kahle (1983) diz que “visualização espacial é a capacidade de manipular um objeto ou padrão na imaginação”, assim como Lowrie *et al.* (2019, p. 2) argumentam que a visualização espacial é “a capacidade ou habilidade utilizada para transformar mentalmente ou manipular propriedades espaciais de um objeto”. Já Battista (2007) utiliza o termo “raciocínio espacial” para referir-se às HVE e apresenta a seguinte definição

Raciocínio espacial é a capacidade de “ver”, examinar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações. O raciocínio espacial inclui gerar e examinar imagens para responder a questões sobre elas, transformar e operar imagens e manter as imagens a serviço de outras operações mentais (Battista, 2007, p. 843).

O desenvolvimento das HVE demanda o treino a partir de uma série de atividades (Settimy; Bairral, 2020; Arcavi, 2003), mas para isso é necessário exercitar algumas aptidões (Del Grande, 1994). Com base em pesquisas como Frostig e Horne (1964), Vurpillot (1976) e Hoffer (1997), Del Grande (1994) apresenta sete aptidões espaciais que serão descritas na sequência, conforme ilustra a Figura 1.

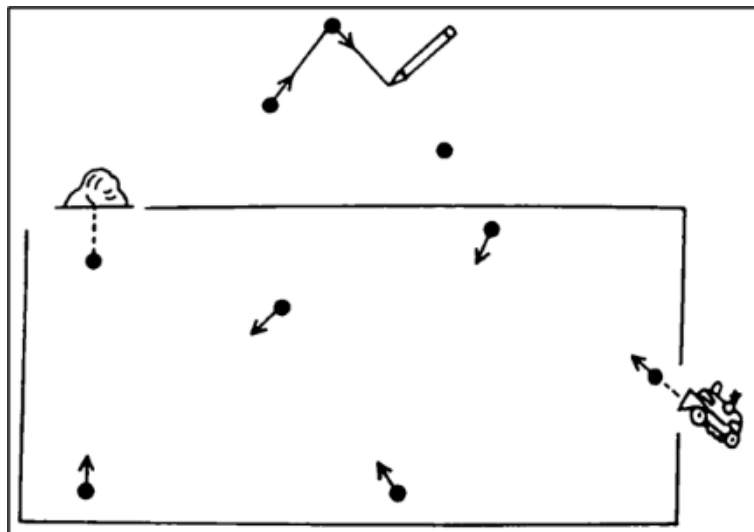
Figura 1 – Aptidões Espaciais apresentadas em Del Grande (1994)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

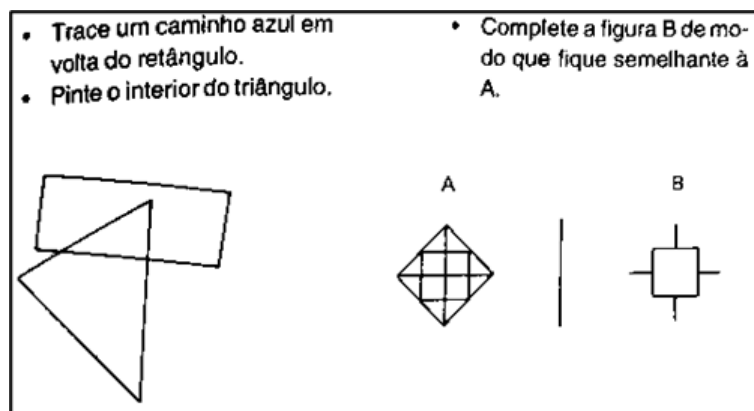
A primeira destas aptidões descritas pelo autor é a Coordenação Visual-Motora (CVM), que é definida como “a habilidade de coordenar a visão com o movimento do corpo” (Del Grande, 1994, p. 158). As crianças com dificuldades motoras ou em movimentos simples usam muito da sua concentração para realizarem atividades como ligar pontos em um papel e, por isso, não conseguem dar atenção ao espaço além de si. Apenas ao se habituar com essa coordenação que a criança será capaz de se atentar à aprendizagem e à percepção de objetos exteriores (Del Grande, 1994). Um exemplo de atividade que visa desenvolver a CVM é ilustrado na Figura 2, na qual é exigido ao aluno conectar os pontos através

Figura 2 – Tarefa que desenvolve a aptidão CVM



A segunda aptidão abordada é a Percepção de Figuras em Campos (PFC) que é definida como “o ato visual de identificar uma figura específica (o foco) num quadro (o campo)” (Del Grande, 1994, p. 158). A PFC consiste em reconhecer uma figura específica e diferenciá-la de marcações estranhas e de estímulos visuais irrelevantes. Ao desenvolver essa aptidão, o indivíduo será capaz de decompor e compor novamente diferentes unidades de percepção e identificar figuras sobrepostas (Del Grande, 1994). Atividades que visam desenvolver a PFC geralmente consistem em intersecção de retas e/ou de figuras, figuras ocultas e/ou sobrepostas e finalização e/ou reunião de partes de uma figura, conforme o exemplo ilustrado na Figura 3.

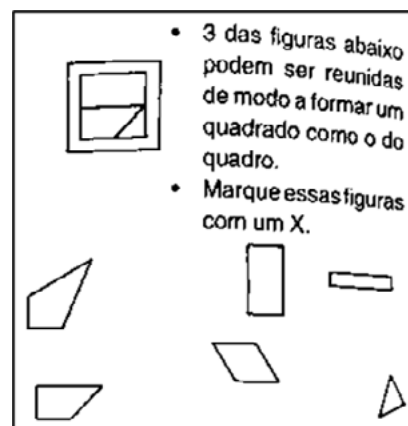
Figura 3 – Tarefa que desenvolve a aptidão PFC



Fonte: Del Grande (1994, p. 161).

A terceira aptidão apresentada por Del Grande (1994) é a Constância de Percepção (CP) ou Constância de Forma e Tamanho que é definida como “a habilidade de reconhecer que um objeto tem propriedades invariáveis, como tamanho e forma, apesar das várias impressões que pode causar conforme o ponto do qual é observado” (Del Grande, 1994, p. 158). Ao desenvolver a CP, a pessoa consegue “ajustar-se ao meio e dá estabilidade ao seu mundo” (Del Grande, 1994, p. 158), dando foco à forma de um objeto ao invés de dar atenção às mudanças do mesmo à medida que se movem em relação ao observador. Na atividade ilustrada pela Figura 4, o aluno deve identificar as partes da figura, mas, principalmente, reconhecer que duas delas, o retângulo e o triângulo, foram rotacionadas.

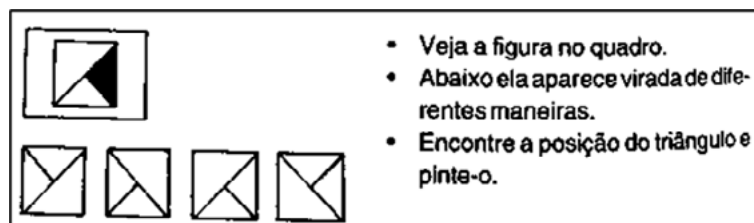
Figura 4 – Tarefa que desenvolve a aptidão CP



Fonte: Del Grande (1994, p. 162).

A quarta aptidão relatada é a Percepção da Posição no Espaço (PPE) e é definida como “a habilidade de determinar a relação de um objeto com outro e com o observador” (Del Grande, 1994, p. 159). Ao desenvolver essa aptidão, o aluno é capaz de evitar inversões de figuras e reconhecer quando duas figuras são iguais através de um deslizamento, uma translação ou uma rotação. A Figura 5 ilustra um exemplo de atividade que desenvolve a PPE, onde o aluno é instigado a reconhecer como a figura foi rotacionada em posições diferentes.

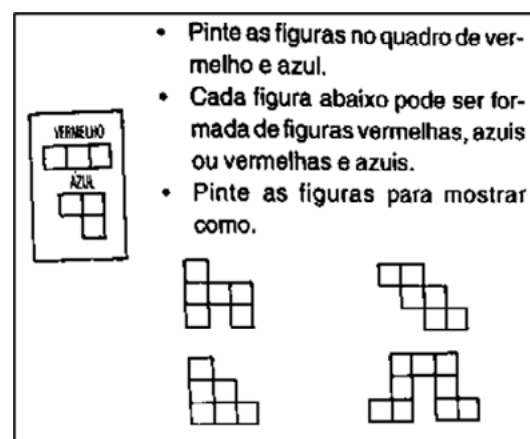
Figura 5 – Tarefa que desenvolve a aptidão PPE



Fonte: Del Grande (1994, p. 162).

A Percepção de Relações Espaciais (PRE) que é definida como “a habilidade que a pessoa tem de enxergar dois ou mais objetos e em relação a si mesma ou em relação um ao outro” (Del Grande, 1994, p. 159) é a quinta aptidão discutida. A partir dela, o indivíduo pode reconhecer quando duas figuras são congruentes a partir de um deslizamento, uma translação ou uma rotação. Sendo assim, a PRE está intimamente relacionada à PPE (Del Grande, 1994). Um exemplo de atividade apresentada que desenvolve a PRE é o ilustrado na Figura 6, em que, além do aluno reconhecer as partes, o objetivo da tarefa é perceber que essas partes foram rotacionadas.

Figura 6 – Tarefa que desenvolve a aptidão PRE

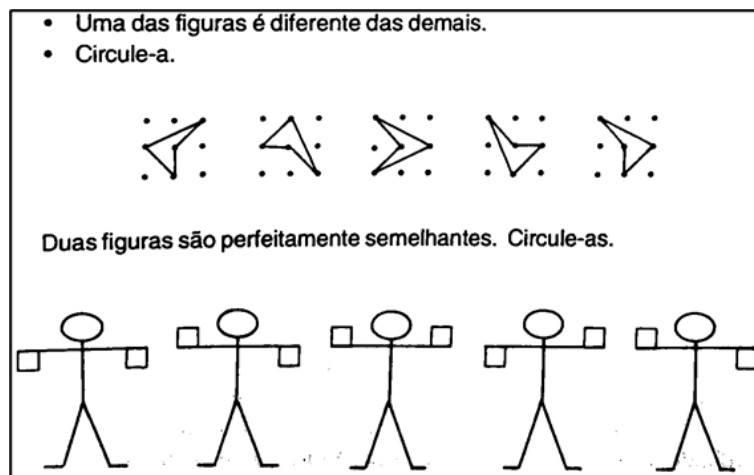


Fonte: Del Grande (1994, p. 165).

A sexta aptidão é a Discriminação Visual (DV), que é “a habilidade de distinguir semelhanças e diferenças entre objetos” (Del Grande, 1994, p. 159). Desenvolvendo a DV, é possível escolher e classificar objetos e formas geométricas e diferenciá-las visualmente. Atividades deste tipo geralmente envolvem identificar pares de objetos semelhantes ou diferentes, diferenciar um objeto dos demais, etc. (Del Grande, 1994). A Figura 7 ilustra duas atividades deste tipo.

Na primeira há cinco figuras das quais quatro são a mesma apenas rotacionadas, enquanto na segunda, dentre cinco figuras, apenas duas são idênticas.

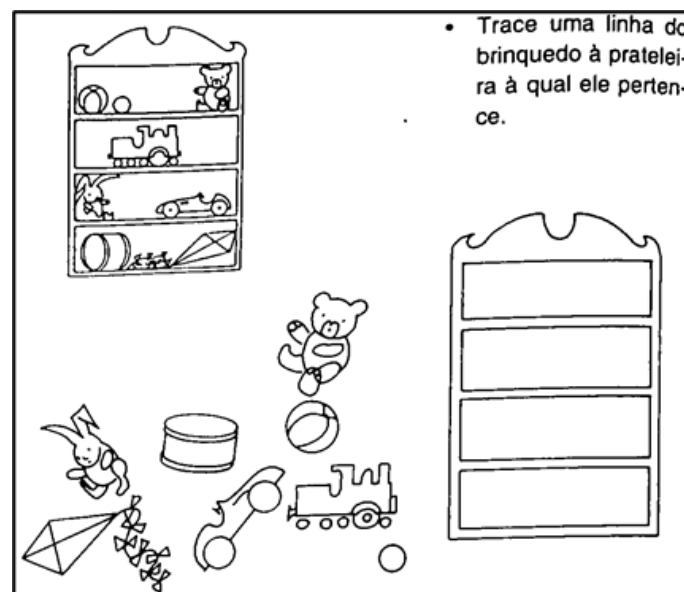
Figura 7 – Tarefa que desenvolve a aptidão DV



Fonte: Del Grande (1994, p. 165).

A Memória Visual (MV), que é definida como a “habilidade de se lembrar com precisão de um objeto que não está mais à vista e relacionar suas características com outros objetos, estejam eles à vista ou não” (Del Grande, 1994, p. 159) é a sétima e última aptidão percorrida pelo autor. A partir dessa aptidão, é possível memorizar mais informações visuais por mais tempo. Nesse sentido, Hoffer (1977) afirma que se deve armazenar na memória de longo prazo grandes quantidades de informações, através de abstrações e pensamento simbólico. Uma forma de desenvolver a MV é ilustrada na Figura 8, em que primeiro é apresentada a estante de brinquedos por um determinado tempo e depois, com ela oculta, é solicitado que o aluno indique em qual prateleira cada um dos brinquedos estava.

Figura 8 – Tarefa que desenvolve a aptidão MV



Fonte: Del Grande (1994, p. 165).

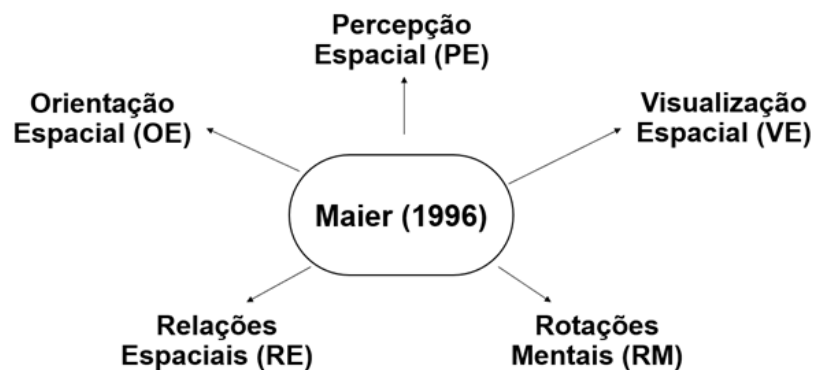
As aptidões discutidas por Del Grande (1994) foram pensadas para o desenvolvimento espacial inicial de crianças, desta forma, elas são, de certa forma, mais simples e com foco em figuras planas, sendo designadas ao espaço bidimensional, no entanto, elas são necessárias no início da compreensão de tarefas de visualização tridimensional.

OS CINCO ELEMENTOS

Em relação aos espaços tridimensionais, Maier (1996) propôs cinco elementos para comporem as HVE, sendo elas: Percepção Espacial (PE), Visualização Espacial (VE), Rotações Mentais (RM),

Relações Espaciais (RE) e Orientação Espacial (OE), conforme ilustra a Figura 9.

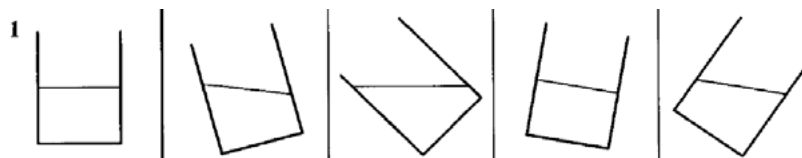
Figura 9 – Elementos do Raciocínio Espacial apresentados em Maier (1996)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Para Maier (1996), tarefas que envolvem o primeiro elemento, denominado de PE, são aquelas que requerem processos mentais estáticos. Ou seja, as relações do sujeito com os objetos mudam, mas as relações espaciais entre os próprios objetos não mudam. A Figura 10 ilustra uma tarefa desse tipo, em que a imagem da esquerda (primeiro copo) mostra um copo meio cheio de água e deve-se perceber qual dos outros quatro copos possui a mesma quantidade de água do primeiro.

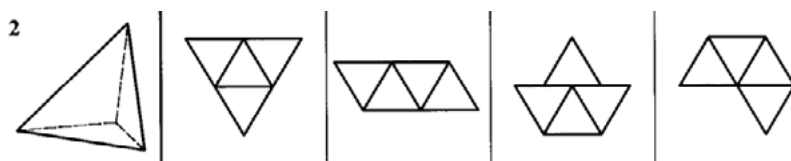
Figura 10 – Tarefa que requer PE



Fonte: Maier (1996, p. 71).

O segundo elemento considerado por Maier (1996) foi a VE que compreende a capacidade de visualizar uma configuração na qual há movimento ou deslocamento entre partes (internas) da configuração. Por exemplo, sólidos intersectados por um plano, ou desenhos em perspectiva comparados com suas planificações, como é o caso da tarefa ilustrada na Figura 11. Esses tipos de tarefas requerem principalmente processos mentais dinâmicos, o que significa que as relações espaciais entre os objetos são alteradas.

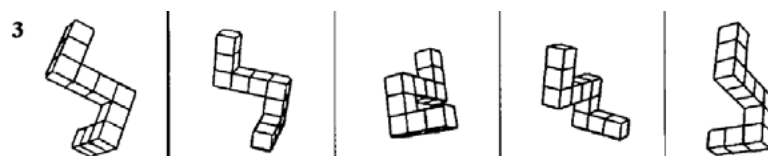
Figura 11 – Tarefa que requer VE



Fonte: Maier (1996, p. 71).

Outro elemento importante, segundo Maier (1996) é a RM que envolve a capacidade de girar uma figura 2D ou 3D. A Figura 12 ilustra uma tarefa desse tipo, em que se deve determinar quais das quatro respostas são idênticas à figura padrão à esquerda.

Figura 12 – Tarefa que requer RM

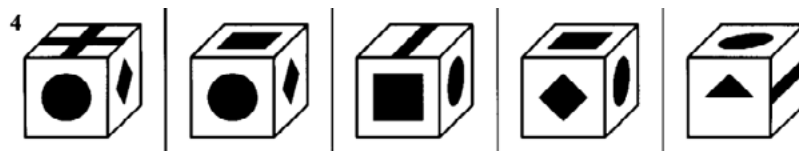


Fonte: Maier (1996, p. 71).

As RE envolvem a capacidade de compreender a configuração espacial de objetos ou partes de um objeto e sua relação entre si (Maier, 1996, p. 71). Por exemplo, em uma tarefa que requer

relações espaciais, a pessoa precisa reconhecer a identidade de um objeto que é mostrado em diferentes posições, como visto na tarefa ilustrada na Figura 13.

Figura 13 – Tarefa que requer RE



Fonte: Maier (1996, p. 71).

O quinto elemento considerado por Maier (1996) é a OE. As tarefas que se encaixam nessa categoria requerem a capacidade de se orientar física ou mentalmente no espaço. A Figura 14 ilustra um exemplo de atividade em que se tem uma pessoa rodeada por quatro câmeras e é questionado a qual câmera pertence cada imagem.

Figura 14 – Tarefa que requer OE



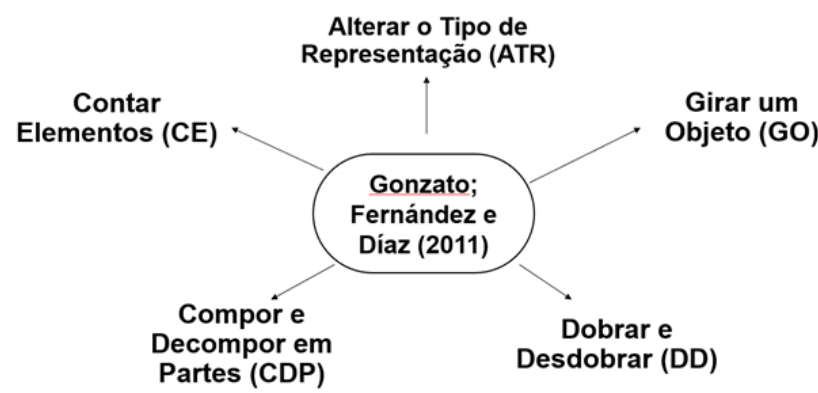
Fonte: Maier (1996, p. 71).

Segundo Maier (1996), após um certo tempo de prática com tarefas que desenvolvem esses cinco elementos que compõem as HVE, os alunos terão mais facilidade em trabalhar com sólidos geométricos, explorando estes recursos visuais em sua totalidade, pois, com o auxílio desses elementos, os alunos poderão desenvolver as HVE por meio das percepções transmitidas através de seus sentidos em relação a essas atividades.

DO RACIOCÍNIO ESPACIAL E AS AÇÕES DE VISUALIZAÇÃO

Ao categorizarem as habilidades relacionadas ao raciocínio espacial, Gonzato *et al.* (2011) ponderam que visualizar e orientar um objeto não inclui apenas a capacidade de ver objetos e espaços, mas também a capacidade de refletir sobre suas possíveis representações, relações entre suas partes e examinar as possíveis transformações (rotação, seção, planificação) que o objeto pode sofrer. Sendo assim, eles descrevem cinco ações de visualização ao analisarem Livros Didáticos (LD), conforme ilustra a Figura 15.

Figura 15 – Habilidades do Raciocínio Espacial apresentadas em Gonzato, Fernández e Díaz (2011).

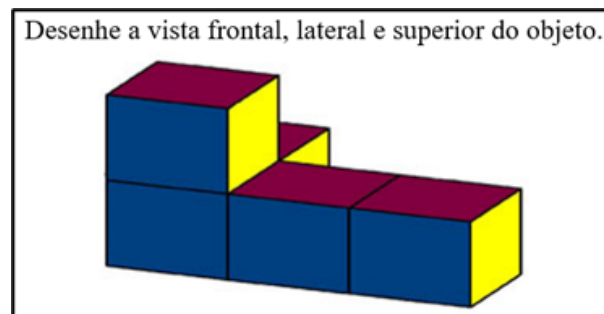


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A primeira refere-se a "representar um objeto físico com uma representação plana, construir um objeto tridimensional a partir de sua representação plana ou converter representações planas de diferentes tipos" (Gonzato *et al.*, 2011, p. 101) e foi denominado por esses autores de Alterar o Tipo de Representação (ATR). Esse tipo de ação está contemplado na tarefa ilustrada pela Figura 16, em que

é dada a representação de um sólido e é requerido representá-lo a partir de projeções ortogonais.

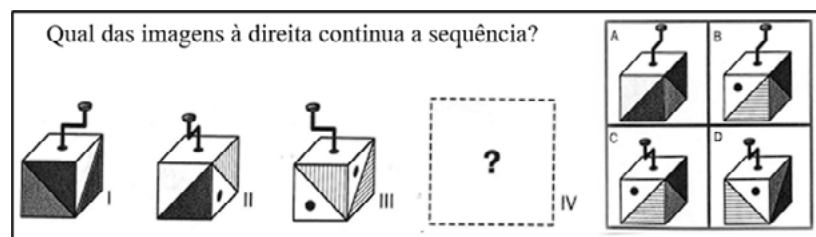
Figura 16 – Tarefa em que é necessário ATR



Fonte: Adaptado de Pittalis e Christou (2010, p. 209).

O segundo, denominado Girar um Objeto (GO) refere-se à capacidade de “rotacionar o objeto ou partes do objeto, ou de forma equivalente, mudar a perspectiva mentalmente” (Gonzato *et al.*, 2011, p. 101). Um exemplo de atividade que exercita essa ação está ilustrado pela Figura 17, em que a pessoa deve imaginar qual das opções é o objeto após ser rotacionado.

Figura 17 – Tarefa em que é necessário GO

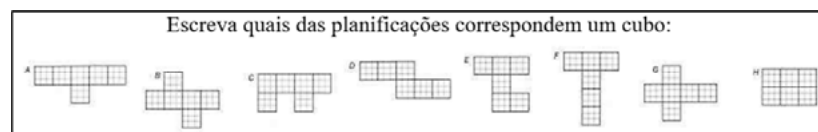


Fonte: Adaptado de Ferrero (2008, p. 172).

Já o ato “dobrar um desenvolvimento plano para formar um objeto tridimensional (físico ou representado), ou vice-versa, desdobrar o objeto para obter um de seus desdobramentos” (Gonzato *et al.*, 2011,

p. 101) foi denominado de Dobrar e Desdobrar (DD), que remete ao que conhecemos por planificação. Um exemplo dessa ação é ilustrado na Figura 18, em que estão dadas as planificações e é requerido reconhecer quais delas derivam de um sólido tridimensional específico.

Figura 18 – Tarefa em que é necessário DD



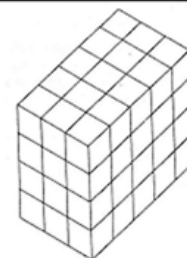
Fonte: Adaptado de Almodovar e García (2009, p. 197).

A ação denominada Compor e Decompor em Partes (CDP), é aquela que considerando duas ou mais partes de um objeto tridimensional, solicita-se que elas sejam compostas, “para formar um sólido, ou vice-versa”, (Gonzato *et al.*, 2011, p. 101). A ação de Contar Elementos (CE), a partir de um sólido dado, refere-se a, como a própria denominação diz, “contar os elementos que o compõem (unidades de volume, faces, arestas, vértices, etc.)” (Gonzato *et al.*, 2011, p. 101).

Essas duas últimas ações são necessárias para resolver a tarefa ilustrada na Figura 19, em que é necessário que o indivíduo separe o bloco em vários cubos e depois faça a contagem das partes a partir de um critério específico.

Figura 19 – Tarefa em que é necessário CDP e CE

O objeto representado está formado por cubos. Suponha que pintemos toda a sua superfície externa de azul e depois a desmontemos completamente. Quantos cubos teriam exatamente três faces azuis? E quantos teriam exatamente duas faces azuis? E uma face azul? E sem faces azuis?



Fonte: Adaptado de Bishop (1983, p. 187).

A partir deste cenário, entende-se que existem diversas formas de categorizar e definir as HVE. Sendo assim, Mathias e Simas (2021), apoiados em Gonzato *et al.* (2011), elaboraram categorias de ações de visualização para analisar exercícios de LD de Matemática que demandam HVE para sua resolução, conforme descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias consideradas na análise dos exercícios apresentados

Ação	Descrição
Coordenar e Integrar Visualizações de objetos (CIV)	Exercícios que dependem de representações planas do objeto, que exijam algum sistema de projeção para serem realizadas.
Girar um Sólido (GS)	Exercício em que o estudante é convidado a girar mentalmente um sólido dado. Geralmente, é apresentada a imagem de um sólido e é necessário identificar a imagem deste mesmo sólido após sua rotação.
Gerar Sólidos de Revolução (GSR)	Exercícios em que são apresentadas representações planas do objeto e o eixo de rotação em que o estudante precisa reconhecer o sólido percorrido durante a rotação.
Desenvolver uma Superfície (DS)	Exercícios onde é apresentada a representação do sólido de forma planificada e é solicitada a representação espacial ou vice-versa.
Compor e Decompor um Sólido em partes (CDS)	Exercícios onde é apresentado o sólido (ou uma de suas representações) e solicitado sua identificação como decomposto em duas ou mais partes (ou vice-versa).
Identificar as Seções de um Sólido relacionadas a certos cortes (ISS)	Exercício onde são dados um sólido e um plano que o intersecta e é solicitado o reconhecimento da figura formada na interseção. Ou, reciprocamente, são dadas as interseções do sólido por planos e é solicitado que se identifique o mesmo.

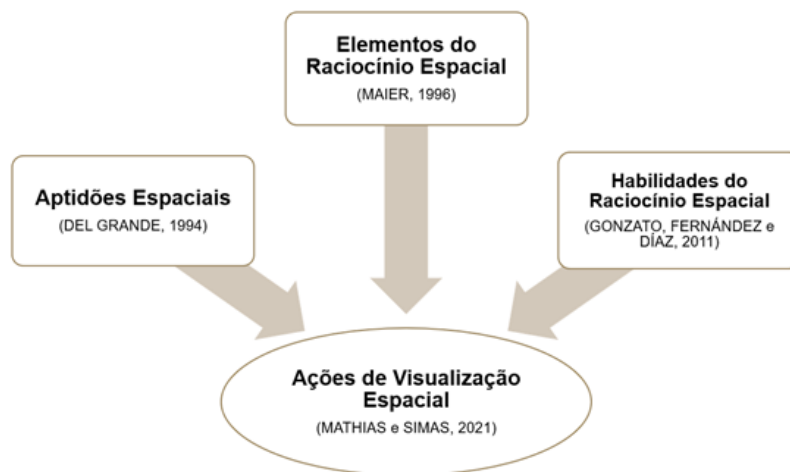
Fonte: Adaptado de Mathias e Simas (2021, p. 7-9).

Partindo dessas várias formas de definir as habilidades e ações específicas em tarefas que demandam HVE, é importante entender como essas categorias conversam entre si a fim de discutir como essas categorizações podem ser úteis na análise de exercícios que de fato desenvolvem as HVE.

RELAÇÕES ENTRE AS PESQUISAS

Ao olhar para as categorizações definidas em Del Grande (1994), Maier (1996) e Gonzato *et al.* (2011) e comparar com as ações elaboradas em Mathias e Simas (2021), pode-se perceber uma certa relação entre elas, conforme ilustra a Figura 20.

Figura 20 – Relações entre as pesquisas selecionadas



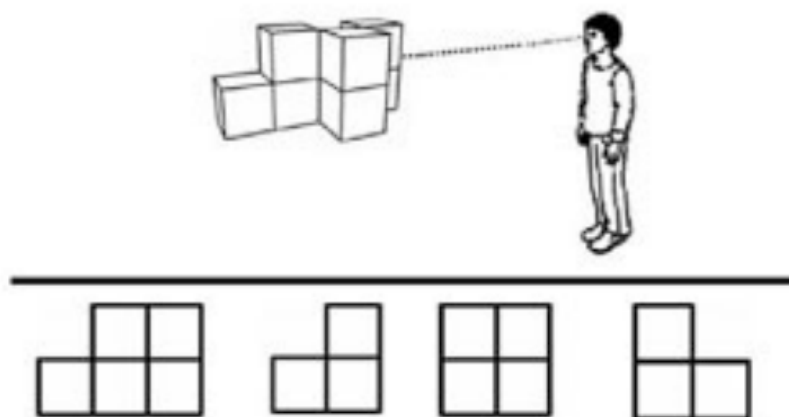
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por exemplo, na ação CIV existe a necessidade de reconhecer elementos de um objeto que é mostrado em diferentes posições, ou seja, precisa-se de um sistema de projeção, percebe-se uma analogia com a ATR definida em Gonzato *et al.* (2011), e a RE e OE conforme Maier (1996). A OE pode ser definida como "a capacidade dos alunos de não se confundirem com as mudanças de orientação em que uma configuração espacial pode ser

apresentada" (Pittalis; Christou, 2010, p. 195). Para tal, é necessário ter "consciência de se um objeto está à direita ou à esquerda, mais alto ou mais baixo ou mais próximo ou mais distante do que outro" (Pittalis; Christou, p. 195).

Um exemplo de tarefa que se encaixa como OE e como CIV é o ilustrado na Figura 21, que requer que o aluno indique a vista frontal do sólido de acordo com o seu ângulo de visão como observador. Percebe-se que este tipo de tarefa também desenvolve a aptidão CP, já que "uma pessoa com constância de percepção, por exemplo, reconhecerá um cubo visto de um ângulo oblíquo como um cubo, embora os olhos colham uma imagem diferente quando o cubo é visto bem de frente ou de cima" (Del Grande, 1994, p. 158).

Figura 21 – Tarefa de OE que depende de projeção, atendendo a CIV

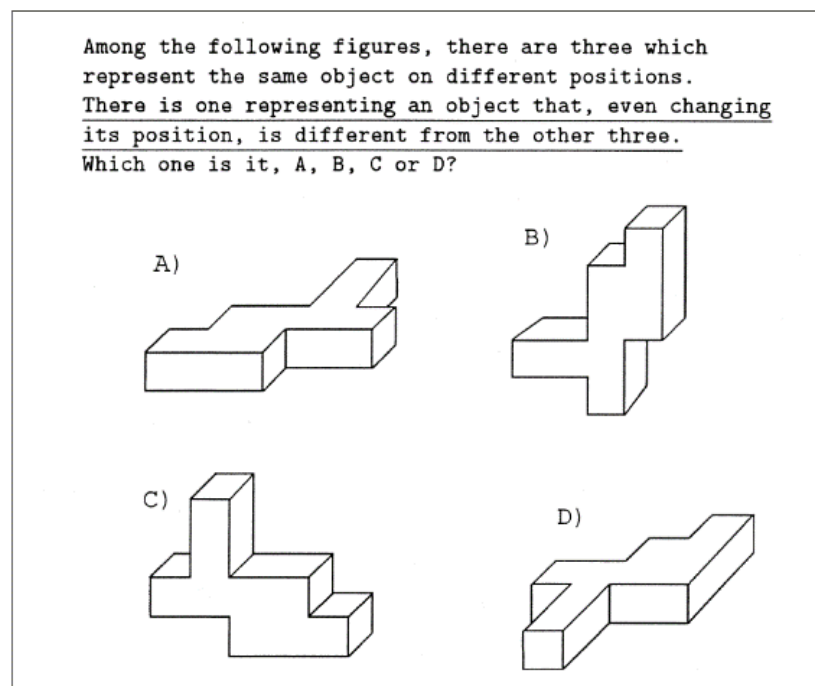


Fonte: Adaptado de Pittalis e Christou (2010, p. 199).

A ação GS citada em Mathias e Simas (2021) assemelha-se a RM definida em Maier (1996) e a GO estabelecida em Gonzato *et al.* (2011), pois envolve a capacidade de girar uma figura

tridimensional, assim como pode ser considerada análoga às aptidões PPE e PRE descritas em Del Grande (1994), que também desenvolvem a habilidade de reconhecer rotações, mas de figuras bidimensionais. Um exemplo é citado em Gorgorió (1998), em que é necessário determinar qual das figuras é a diferente (Figura 22), ou seja, identificar objetos como sendo iguais, ou não, por meio de uma rotação.

Figura 22 – Exemplo de tarefa que exige GS

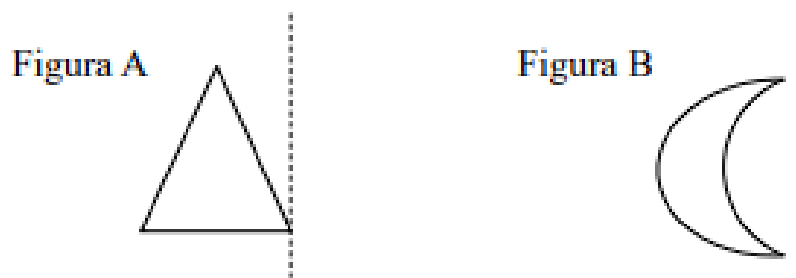


Fonte: Gorgorió (1998, p. 215).

No caso da GSR, existe a necessidade de girar uma curva bidimensional mentalmente, sob um determinado eixo a fim de determinar o sólido. Isto significa que essa categoria também faz

parte da RM definida em Maier (1996). Um exemplo de tarefa que exige GSR pode ser encontrada no trabalho desenvolvido por Blanco *et al.* (2019, p. 770), que objetivou analisar “[...] os processos de visualização que entram em jogo na resolução de uma tarefa de geração e representação de sólidos de revolução”. A Figura 23 ilustra um recorte da tarefa que propõe ao aluno desenhar, com o máximo de detalhes possível, os corpos de revolução que podem ser obtidos girando as figuras sobre os eixos indicados.

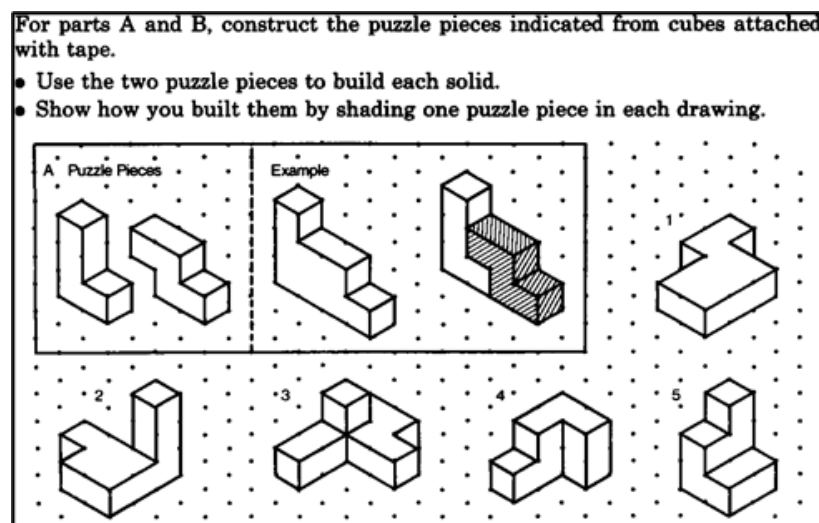
Figura 23 – Exemplo de tarefa que exige GSR



Fonte: Blanco *et al.* (2019, p. 772).

A ação CDS é similar a CDP de Gonzato *et al.* (2011) e pode ser considerada análoga a PE de Maier (1996), pois ambas estão preocupadas em observar o que acontece com a figura quando ocorre algum tipo de movimento ou deslocamento entre partes (internas) da configuração, sejam elas planas ou espaciais. Lappan *et al.* (1984) elaborou uma série de atividades objetivando desenvolver HVE com alunos e, em uma delas, é solicitado que o aluno identifique a orientação e combinação de dois sólidos pré-determinados em novos sólidos formados a partir da combinação destes dois primeiros, conforme representado na Figura 24.

Figura 24 – Exemplo de tarefa que exige CDS

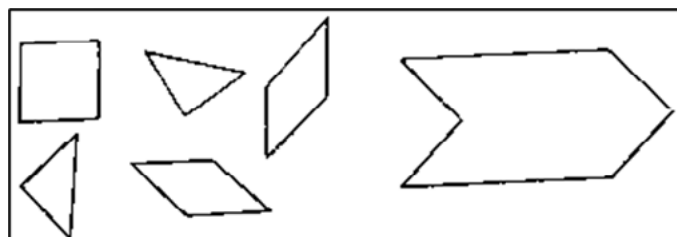


Fonte: Lappan et al. (1984, p. 623).

A CDS também pode ser interpretada como uma forma de desenvolver a aptidão PFC mas de forma tridimensional, visto que em um dos exemplos de tarefas apresentadas por Del Grande (1994, p. 161) é dito que

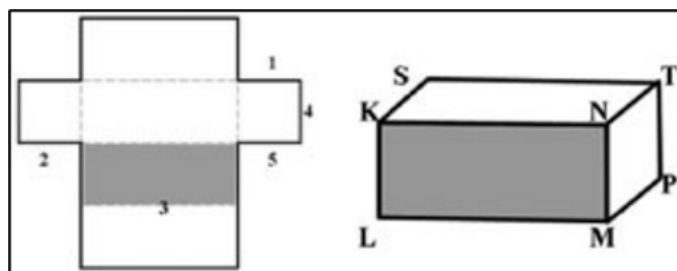
as atividades de reunir partes de figuras envolvem o preenchimento de uma figura com o uso de muitas figuras geométricas, como as que se encontram em pisos de tacos de madeira, blocos de modelos, quebra-cabeças chineses e em recortes de feltro.

A Figura 25 ilustra um exemplo de atividade que desenvolve a PFC ao solicitar que o aluno use pequenos polígonos para formar uma figura maior. Esta tarefa poderia ser adaptada para a CDS ao utilizar partes para compor um novo sólido.

Figura 25 – Tarefa que desenvolve a aptidão PFC análoga à CDS

Fonte: Del Grande (1994, p. 161).

Maier (1996) apresenta como exemplos de tarefas que exigem VE aquelas do tipo de planificação ou interseção de sólidos. Isso deixa claro que as categorias DS e ISS são subdivisões da VE. A DS pode ser entendida como similar à ação DD de Gonzato, Fernández e Díaz (2011). Para Pittalis e Christou (2010, p. 195), VE pode ser definida como “a capacidade de compreender movimentos imaginários em um espaço tridimensional ou a capacidade de manipular objetos na imaginação”. Estes autores apresentam uma tarefa que demanda DS (Figura 26), na qual tem-se um diagrama que mostra como um pedaço de papel pode ser cortado e dobrado para formar um sólido. Observamos que as linhas pontilhadas mostram onde o papel está dobrado e a atividade requer que o aluno indique quais arestas com letras no desenho correspondem a arestas numeradas ou linhas pontilhadas no diagrama.

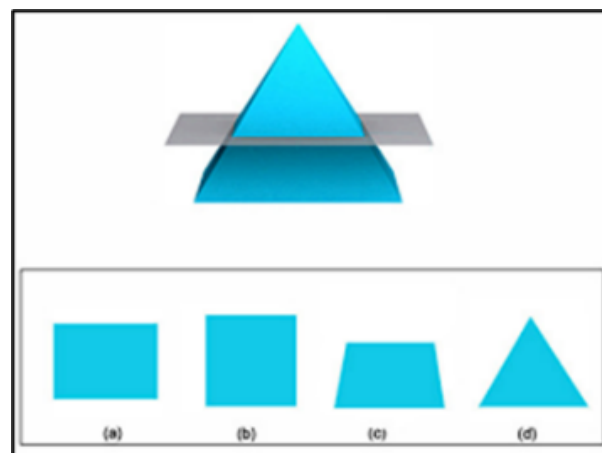
Figura 26 – Exemplo de tarefa que exige DS

Fonte: Adaptado de Pittalis e Christou (2010, p. 199).

As tarefas que demandam ISS são relevantes para além da Matemática, como por exemplo, traçar cortes transversais sobre estruturas anatómicas são importantes para pesquisadores em Biologia (Rochford, 1985), assim como representar contornos de formas de relevo são essenciais para estudos em Geologia (Kali; Orion, 1996). Algumas tarefas de visualização espacial envolvem inferir representações 2D de estruturas 3D e vice-versa. Uma dessas tarefas, como a de determinar a seção transversal (ou fatia 2D) de uma estrutura 3D, é uma habilidade essencial em muitas disciplinas da ciência (Cohen; Hegarty, 2008).

Um exemplo de atividade que demanda ISS para a sua resolução é apresentado em Cohen e Hegarty (2008) (Figura 27) na qual tem-se um plano seccionando uma pirâmide e é requerido identificar o formato deste corte.

Figura 27 – Exemplo de tarefa que exige ISS



Fonte: Cohen e Hegarty (2008, p. 1).

A partir dessas discussões, avalia-se que a categorização de HVE realizada por Mathias e Simas (2021) contempla as várias possibilidades de ações necessárias para solucionar o que os

autores denominam de tarefas de visualização. Embora essas ações tenham sido elaboradas para a análise de tarefas presentes em LD do Ensino Médio, percebe-se que elas podem ser utilizadas na elaboração e/ou seleção de exercícios para trabalhar específicas ações de visualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a defasagem e até mesmo abandono que o ensino de geometria sofreu ao longo do último século (Miguel *et al.*, 1992; Pavanello, 1993; Lorenzato, 1995), as HVE, elemento fundamental do pensamento geométrico (Cifuentes, 2005; Leivas, 2009), têm sido objeto de estudo há mais de cem anos (Sorby; Panther, 2020). Entretanto, durante as duas últimas décadas, percebeu-se uma crescente nas pesquisas que discutem as possibilidades da visualização no desenvolvimento cognitivo e educacional (Abrahamson, 2014).

Dada a relevância das HVE e a sua presença Educação Básica (Brasil, 2018; Mathias; Simas, 2021), torna-se necessário ampliar as discussões de como essas habilidades podem ser desenvolvidas no ensino de Geometria. Pesquisas como Arcavi (2003) e Settimy e Bairral (2020) evidenciam a importância de elaborar e trabalhar as HVE a partir do treino, por meio de tarefas de visualização. Nesse contexto, justifica-se a proposta de analisar como as tarefas que demandam HVE têm sido classificadas na literatura.

Pensando nisso, foi realizada, ao longo desse capítulo, a descrição e a discussão sobre as aptidões espaciais de Del Grande (1994), os cinco elementos do pensamento espacial de Maier (1996) e as ações de visualização de Gonzato *et al.* (2011). A partir desses autores, foi possível relacionar essas pesquisas com categorização de ações que compõem as HVE descritas em Mathias e Simas (2021)

assim como expandir as definições de cada uma dessas ações com base em outras pesquisas presentes na literatura.

Dessa forma, foi possível avaliar as ações de visualização definidas em Mathias e Simas (2021). Mesmo que essa categorização tenha sido feita para analisar tarefas de Geometria Espacial em LD do Ensino Médio, entende-se que ela pode ser utilizada como base para avaliar exercícios que demandam HVE em sua resolução em outros balizadores da Educação Básica, como os LD do Ensino Fundamental, aplicações do Exame Nacional do Ensino Médio e outros processos de avaliação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSON, D. *et al.* (2014). Coordinating visualizations of polysemous action: Values added for grounding proportion. **ZDM-Mathematics Education**, 46(1), p. 79–93, 2014.
- ALMODÓVAR, A.; GARCIA, P. **Matemáticas 5**: Primaria. Madrid: Santillana, 2009.
- ARCAVI, A. The role of visual representations in the learning of mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, 52, p. 215–241, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1024312321077>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BATTISTA, M. T. The development of geometric and spatial thinking. *In*: LESTER JR, F. K. (Ed.). **Second handbook of research on mathematics teaching and learning** (Vol. 2). Information Age Publishing, 2007.
- BISHOP, A. Space and geometry. *In*: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.). **Acquisition of mathematics concepts and processes**. New York: Academic Press, 1983.
- BLANCO, T. F.; DIEGO-MANTECÓN, J. M.; SEQUEIROS, P. G. Procesos de visualización en una tarea de generación y representación de cuerpos de revolución. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, 33(64), p. 768–789, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a09>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED, 2028.

CIFUENTES, J. C. Uma via estética de acesso ao conhecimento matemático. **Boletim GEPEM**, (46), p. 55–72, 2005.

COHEN, C. A.; HEGARTY, M. Spatial visualization training using interactive animation. *In*: **Conference on Research and Training in Spatial Intelligence**. Evanston, IL: National Science Foundation, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEL GRANDE, J. J. Percepção espacial e geometria primária. *In*: LINDQUIST, M. M.; SHULTE, A. P. (Eds.). **Aprendendo e ensinando Geometria**. São Paulo: Editora Atual, 1994.

FERRERO, L. **Matemáticas 4**: Primaria, segundo ciclo. Madrid: Anaya, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Grupo GEN, 2017.

GONZATO, M., FERNÁNDEZ, M.; DÍAZ, J. J. Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial. **Números**: Revista de Didáctica de las Matemáticas, 77, p. 99–117, 2011.

GORGORIÓ, N. Exploring the functionality of visual and non-visual strategies in solving rotation problems. **Educational Studies in Mathematics**, 35(3), p. 207–231, 1998.

GUTIÉRREZ, A. **Visualization in 3-dimensional geometry**: In search of a framework. University of Valence, 1996. Disponível em: <http://www.uv.es/Angel.Gutierrez/archivos1/textospdf/Gut96c.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GUZMÁN, M. **El rincón de la pizarra**: Ensayos de visualización en análisis matemático. Madrid: Pirámide, 1997.

KAHLE, J. B. **The disadvantaged majority**: Science education for women (AETS Outstanding Paper). Burlington, NC: Carolina Biological Supply Company, 1983.

KALI, Y.; ORION, N. Spatial abilities of high-school students in the perception of geologic structures. **Journal of Research in Science Teaching**, 33(4), p. 369–391, 1996.

LAPPAN, G.; PHILLIPS, E. A.; WINTER, M. J. Activities: Spatial visualization. **The Mathematics Teacher**, 77(8), p. 618–623, 1984.

LEIVAS, J. C. P. **Imaginação, intuição e visualização**: A riqueza da possibilidade da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

LINN, M. C.; PETERSEN, A. C. Emergence and characterization of gender differences in spatial abilities: A meta-analysis. **Child Development**, 56, p. 1479–1498, 1985.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **A Educação Matemática em Revista**, (4), p. 3–13, 1995.

LOWRIE, T.; LOGAN, T.; HEGARTY, M. The influence of spatial visualization training on students' spatial reasoning and mathematics performance. **Journal of Cognition and Development**, 20(5), p. 729–751, 2019.

MAIER, P. H. Spatial geometry and spatial ability: How to make solid geometry solid. *In*: **Selected papers from the Annual Conference of Didactics of Mathematics**, 1996.

MATHIAS, C. V.; SIMAS, F. L. B. Tarefas de visualização em exercícios de geometria espacial. **Educação Matemática em Revista - RS**, 2(22), 2021.

MIGUEL, A.; FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Álgebra ou geometria: Para onde pende o pêndulo? **Pro-Posições**, 3(1), p. 39–54, 1992.

MONTENEGRO, G. **Habilidades espaciais**: Exercícios para o despertar de ideias. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2003.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino da geometria no Brasil: Causas e consequências. **Zetetiké**, (1), p. 7–17, 1993.

PITTALIS, M.; CHRISTOU, C. Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. **Educational Studies in Mathematics**, 75(2), p. 191–212, 2010.

ROCHFORD, K. Spatial learning disabilities and underachievement among university anatomy students. **Medical Education**, 19(1), p. 13–26, 1985.

SETTIMY, T. F. O.; BAIRRAL, M. A. Dificuldades envolvendo a visualização em geometria espacial. **VIDYA**, 40(1), p. 177–195, 2020.

SORBY, S. A.; PANTHER, G. C. Is the key to better PISA math scores improving spatial skills? **Mathematics Education Research Journal**, 32(2), p. 213–233, 2020.

22

*Delair Bavaresco
Sandra Denise Stroschein*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O USO DA ESTATÍSTICA COMO TECNOLOGIA PARA GOVERNAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.22

INTRODUÇÃO

O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em suas abordagens sobre a filosofia da história, afirma que a consciência do homem está em sintonia com o espírito de sua época. Em uma concepção mais materialista, Karl Marx entende que o pensamento dos indivíduos é condicionado pelas estruturas sociais e econômicas de seu tempo, sendo o ser social que determina sua consciência. Para Michel Foucault as formas de pensar se transformam radicalmente entre épocas por meio de mudanças nos discursos e nas práticas de poder. Foucault denomina de condições de possibilidade as estruturas, práticas e discursos que moldam os saberes históricos, compondo os discursos e regimes de verdades. Tais regimes são constituídos a partir de regras, normas e procedimentos que definem o que pode ser considerado verdadeiro ou falso em determinada época e contexto social.

O que esses pensadores nos ensinam é que, para compreender fatos e práticas, é preciso compreender os processos, estruturas, discursos e relações de poder que os tornam possíveis e significativos naquela época. O tema central deste livro trata da docência em suas múltiplas dimensões, considerando desafios impostos pelos contextos contemporâneos. Especificamente, neste capítulo, abordamos a dimensão da formação de professores a partir da emergência do novo *lócus*, composto pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Assim sendo, torna-se necessário aprofundar e compreender os contextos contemporâneos que compõem os discursos e direcionam definições políticas sobre docência e formação de professores na contemporaneidade.

Em relação ao contexto político e econômico brasileiro, a década entre 2000 e 2010 marca um período de importante crescimento da economia brasileira. Esse desempenho foi impulsionado por uma série de fatores, incluindo a estabilização da inflação,

iniciada com o Plano Real na década anterior, a valorização das *commodities* no mercado internacional e da ampliação dos programas sociais. Em decorrência desses fatores, a economia brasileira alcançou a sexta posição entre as maiores economias do G20, neste período (Cruz *et al.*, 2012).

Embora o crescimento econômico fosse notável, o país ainda enfrentava desafios significativos tais como a baixa industrialização e a falta de qualificação da mão de obra. Essa situação indicava fragilidade na economia brasileira, a qual poderia comprometer o desenvolvimento do país a longo prazo. Diante desse cenário, o governo brasileiro implementou uma série de programas com o objetivo de fortalecer a qualificação profissional da população e ampliar o acesso à educação (Bavaresco, 2014). Entre as grandes ações estão a ampliação e expansão das Universidades Públicas, criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a criação dos IFs.

A partir das fragilidades quantitativas identificadas, programas e políticas são implementados, num processo que caracteriza ações do Estado governamentalizado, centrado na população, na economia e no controle social. De forma indireta e sutil, o Estado passa a direcionar os interesses dos indivíduos, ou seja, conduzindo os indivíduos a se inserirem em oportunidades, tornando-se mais qualificados, produtivos e preparados para o mundo do trabalho. De acordo com Bocasanta (2013, p. 112), “oferecer ao brasileiro o que lhe falta – conhecimento – é significado como empoderar os sujeitos para a construção de um futuro promissor e de um país melhor”. Nesse contexto, a estatística é a ciência que fornece indicadores e fundamenta argumentos, configurando-se como uma tecnologia para governar (Traversini; Bello, 2009). De acordo com os autores, os dados numéricos - índices, taxas e mensurações - compõem uma racionalidade política neoliberal. A estatística torna-se uma tecnologia de governo para gerenciar áreas de risco social e econômico.

Em relação às fragilidades econômicas, a necessidade de ampliação da industrialização para o aumento do valor agregado de produtos no mercado internacional direciona planos de benefícios para a aproximação com estudos e carreiras ligados às áreas de ciência e tecnologia (Bavaresco, 2014). No entanto, a efetivação desse movimento precisou ser iniciada pela ampliação da formação de professores, prioritariamente, nas áreas de Ciências e Matemática. Ou seja, para se estruturar um processo de desenvolvimento econômico com base no desenvolvimento e inovação tecnológica, é necessário pensar em ciência básica e, antes de mais nada, na formação de professores em áreas que tornam essa cadeia possível.

No que tange à criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), essa iniciativa resultou em um amplo processo de expansão e redefinição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dentre várias mudanças na atuação dessa rede, lançamos um olhar especial à oferta de vagas para cursos de licenciaturas e à definição de percentuais obrigatórios para essa finalidade. Passados mais de 15 anos do lançamento desse marco histórico para a educação pública brasileira, os Institutos Federais compõem, hoje, um significativo *lócus* de formação de professores no Brasil com um total de 705 *campi* e mais de 600 cursos. Essa política foi implementada pelo governo federal a partir de 2007, com maior expansão em meados de 2010 e, passados o início desse movimento, algumas análises são pertinentes quanto aos alcances dos objetivos propostos por essa iniciativa. Este estudo apresenta um panorama da formação de professores nos Institutos Federais, considerando as potencialidades e fragilidades com relação ao alcance das metas de oferta, eficiência dos cursos de licenciaturas, diferenciais do *lócus* e impactos quantitativos na formação de professores do país.

Com relação ao primeiro aspecto, discutimos o não cumprimento da meta de destinação de 20% das vagas ofertadas para

curso de formação de professores, estabelecida pela lei de criação dos IFs. Já, com relação à eficiência dos cursos, analisamos dados relativos à ocupação de vagas ofertadas, conclusão, evasão e retenção. Com relação aos diferenciais, a ênfase da análise está na interiorização da oferta, diversificação de cursos e áreas prioritárias e, por fim, apresentamos uma discussão relativa à significância dessa política para o país.

O processo de investigação que culminou com a escrita desse texto é estruturado metodologicamente a partir da análise de estudos anteriores que discutem a formação de professores nos IFs, bem como dados estatísticos extraídos do Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e, principalmente, da Plataforma Nilo Peçanha. A leitura das pesquisas anteriores sobre a temática possibilitou uma abordagem interpretativa dos dados, contribuindo para a compreensão do cenário atual.

A Plataforma Nilo Peçanha retrata amplamente o conjunto de práticas e saberes organizados a partir de números, medidas, índices e taxas. Esses fatores adquirem ampla importância nas ações governamentais, sejam elas na perspectiva política, econômica ou educacional, gerando normas, estratégias e ações para dirigir, administrar e otimizar condutas individuais e coletivas (Traversini; Bello, 2009). Essa perspectiva foucaultiana, que abrange o conceito de governamentalidade, compõe os olhares para as considerações do estudo em questão.

COMPONDO OLHARES

Os Institutos Federais foram criados em dezembro de 2008 por meio da Lei 11.892, com 38 instituições que alcançaram todos os estados brasileiros. Em seu artigo 8º a lei estabelece que, em cada

exercício, deverá garantir pelo menos 20% da oferta de vagas para cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciência e Matemática, e para a educação profissional.

Nos primeiros anos após a criação dos IFs, alguns documentos vinculados ao Ministério da Educação tais como (MEC/SETEC, 2009, 2010; Pacheco, 2010), apresentam pressupostos políticos e orientações norteadoras sobre a oferta de formação de professores nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Conforme esses documentos, a formação de professores nos IFs considera a construção de itinerários de formação de modo a proporcionar vinculação entre ciência e tecnologia, interdisciplinaridade, diálogos com as realidades local e regional, formação vinculada ao mundo do trabalho e a pesquisa como princípio educativo e científico.

Desde a promulgação da lei dos IFs, é significativo o quantitativo de estudos que foram publicados com essa temática. No entanto, a ampla maioria aborda a formação em nível Médio/Técnico. Um estudo abrangente sobre a temática da formação de professores nos IFs resultou na tese de um dos autores deste texto. A tese intitulada *Política de Formação de Professores nos IFs e a Licenciatura em Matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves* (Bavaresco, 2014), mesmo com recorte da unidade referida, apresenta discussão sobre as condições de possibilidade da criação dos IFs e da inserção da formação de professores como obrigatoriedade. O autor analisa documentos que mostram que a criação dos IFs, incluindo a formação de professores nessas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é parte da política de democratização do acesso ao ensino superior, a qual inclui a expansão da rede pública de ensino superior e diferentes incentivos fiscais e de repasse direto de recursos (a exemplo do ProUni), desencadeada no início dos anos 2000.

A preocupação do Estado com a formação de professores vem à tona a partir dos indicativos da Comissão Especial da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio de 2007. O resultado desse estudo indica a necessidade de ações para enfrentar a carência de professores na educação básica, com a necessidade de aproximadamente 235 mil professores para o ensino médio, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. O suposto apagão de professores, com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática, evidenciado pelo estudo, compôs as justificativas para a inserção da formação de professores na nova institucionalidade dos IFs. A expectativa do MEC quando da criação dos IFs era de 100 mil matrículas nesses cursos quando as instituições estivessem em amplo funcionamento (MEC/SETEC, 2010).

Além das questões quantitativas, alguns aspectos não estão totalmente explícitos nas publicações oficiais mas, tornam-se evidentes quando se observam as condições de contorno que compõem os discursos. A criação desses cursos se justifica, também, pela necessidade de aumento do contingente de docentes em áreas com carência de profissionais e que ameaçam projetos de desenvolvimento do país. Observa-se que, em razão da base econômica brasileira no comércio internacional ocorrer, na sua grande maioria, pela exportação de produtos primários e a importação de produtos industrializados, torna-se necessário o desenvolvimento científico com vistas à inovação tecnológica para alcançar melhor competitividade. Para atingir esses objetivos, os IFs são incumbidos de contemplar a formação de professores prioritariamente em ciências e matemática e educação profissional.

Nos primeiros cinco anos dos IFs, foram criados mais de 300 cursos de licenciaturas no país, promovendo significativa interiorização da oferta. Além das unidades já existentes, foram criadas

mais de 200 novas unidades, sendo 176 em municípios com menos de 50 mil habitantes. Com isso, a formação de professores chega a regiões onde é mais difícil a contratação de docentes formados, ampliando a oferta de educação básica de qualidade em todas as regiões do Brasil. Os IFs não limitaram sua atuação às áreas prioritárias, mas passaram a ofertar licenciaturas em outras áreas do conhecimento, tais como Pedagogia, Letras e Formação de Professores para a Educação Profissional, sobretudo após os primeiros cinco anos de trajetória institucional. Até o ano de 2018, havia 647 *campi* de IFs, oferecendo 26 licenciaturas com denominações diferentes (Alves *et al.*, 2021).

No contexto da expansão e democratização do acesso à educação pública federal, especialmente a partir da criação dos IFs, surge o conceito de capilaridade do ensino, associado à presença territorial do Estado em todas as microrregiões do país. Capilaridade refere-se à presença do Estado por meio da instalação de unidades tanto nas capitais quanto no interior do Brasil, fazendo com que o ensino público federal de qualidade atinja até mesmo as cidades mais remotas do país, anteriormente desassistidas pelo poder público federal (Marques, 2019). Esse processo inclui a oferta de formação de professores, permitindo que ela esteja presente em diversas partes do território nacional, levando ensino público e gratuito a milhares de estudantes. Nesse conceito está a ideia de que os IFs funcionam como rede e se espalham como capilares pelo território nacional, atendendo não apenas grandes cidades, mas também regiões interioranas, de modo que, segundo Westin (2024), exista “um campus para cada oito cidades brasileiras”.

O conceito de capilaridade possui aproximações com o imperativo biopolítico e os conceitos de governamentalidade e de liberalismo de Foucault. A capilaridade expressa o mecanismo de se fazer presente e ao alcance de toda a população. Nessa configuração, os indivíduos inserem-se em oportunidades proporcionadas

pelo Estado, buscando elevar seus níveis de escolarização e formação profissional com vistas a novas e melhores oportunidades de trabalho e renda. É o governo da população, operacionalizado a partir de táticas e técnicas que atuam de forma sutil sobre cada indivíduo e, conseqüentemente, sobre uma coletividade. Os indivíduos são livres em suas escolhas e podem atuar de acordo com seus interesses; porém, o governo liberal, conforme atribuído por Foucault, manipula interesses, influenciando todas as coisas, isto é, indivíduos, atos, recursos, propriedades, direitos, etc. O alvo do governo é o interesse dos indivíduos. Assim, os interesses particulares de cada um são conduzidos ao interesse do coletivo, ou seja, cada indivíduo, buscando seu interesse, trabalha de maneira eficaz para a sociedade.

Quando a Comissão Especial da CNE/CEB apresentou dados referentes ao déficit docente, tomou como base dados quantitativos provenientes de instrumentos de quantificação e mensuração que compõem grandes bases de dados para análise e tomada de decisões. Nesse processo, é possível identificar o uso da estatística como uma ciência política, necessária para descrever e caracterizar a própria realidade do Estado. Dessa forma, a estatística, como “conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado” (Foucault, 2008, p. 365), torna-se uma necessidade, uma estratégia, uma tecnologia de governo da população.

As ações do Estado passam a ser pensadas a partir das regularidades, incertezas e exceções da população, ligadas ao conceito de estatística. Ocorre o surgimento de políticas voltadas ao governo da população. A estatística torna-se o conhecimento especializado para tornar as características de qualquer população passíveis de intervenções por meio de ações, projetos e programas que interfiram nos índices evidenciados. A estatística mostra que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade,

a população tem efeitos econômicos específicos (Foucault, 2008, p. 138). Como já descrito, esses efeitos são os principais objetivos das ações governamentais que culminaram com a criação dos IFs, incluindo a formação de professores em sua institucionalidade e visando fins econômicos específicos. Para isso, é preciso conduzir a população, direcionando interesses individuais a determinadas atividades, com finalidades ligadas ao governo econômico.

Frente à variedade de estímulos e incentivos ofertados pelo governo, fica evidente que formar docentes torna-se uma prioridade. O tensionamento pelo Estado (política) para promover e atrair para a formação docente (eu-sujeito) remete ao conceito de governamentalidade de Michel Foucault. O conceito de governamentalidade ("governar" e "mentalidade") para a educação, de Foucault, é discutido amplamente na *Revista Educação & Realidade*, editada em 2009, que possui por título "Governamentalidade e Educação". Nessa edição, Fimyar (2009, p. 38) conceitua governamentalidade "como o esforço de criar sujeitos governáveis através de técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas." Para Traversini e Bello (2009, p. 137), "como uma forma de pensar, uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos, traduzidos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento e de administração de uma nação". Para Fröhlich (2012, p. 4), governar é "conduzir suas condutas com base em índices numéricos apresentados em diferentes linguagens e representações como, por exemplo, porcentagens, tabelas e gráficos" e, assim, estabelecer padrões de normalidade, regularidade ou recorrência para essa coletividade.

Os desdobramentos sobre a governamentalidade nos fornecem novas formas de olhar para os fatos. Entender as condições de possibilidade que tornam possível o surgimento de instituições ou formas de pensar em determinado momento histórico é o que buscamos neste texto. Os Institutos Federais enquanto *lócus* de

formação de professores possuem uma trajetória de mais de 15 anos. Com programas e políticas voltados à oferta, ampliação de vagas e capilaridade territorial, consolidam-se na formação de professores para a educação básica, inserindo-se assim, em um espaço de atuação da governamentalidade. Esse processo não é puramente técnico, pois é atravessado por racionalidades políticas que alcançam sujeitos de determinada população e seu território. As estatísticas, postas como inquestionáveis, operam como instrumentos de legitimação dessas intervenções.

A formação de professores para a educação básica está presente e legitimada em discursos e documentos norteadores de políticas educacionais, sobretudo dos IFs. O que vem à tona e cabe lançar olhares, é sobre a efetividade e alcance dos objetivos de todo esse processo. Ocorre que as relações de poder, que interferem na condução das condutas dos indivíduos, não são estáticas e poderão oferecer resistência conforme novas verdades são instituídas em determinada época e contexto social.

Numa comparação com a lógica matemática, podemos associar com os termos necessidade e suficiência, os quais são usados para descrever relações de implicação entre proposições. Uma condição necessária é aquela (possivelmente uma de várias condições) que deve estar presente para que outra condição ocorra, enquanto uma condição suficiente é aquela que produz a referida condição. Nessa comparação relacional, ampliar a oferta de cursos de formação de professores, considerando a capilaridade dos IFs, pode ser descrita como uma condição necessária para minimizar os déficits de professores para a educação básica. No entanto, não há garantia de suficiência, uma vez que as condutas dos sujeitos estão inseridas em uma série de tensionamentos e desafios impostos pelos contextos contemporâneos que regem suas escolhas e decisões com relação à carreira docente.

MECANISMOS DE SISTEMATIZAÇÃO DAS ESTATÍSTICAS

Os Institutos Federais (IFs) possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, garantida pela Lei de Criação e pela própria natureza jurídica de autarquia federal. Essa autonomia permite que os IFs definam suas políticas curriculares e administrativas, visando à consolidação de suas finalidades institucionais e à formação integral dos estudantes. Isso inclui autonomia para criar ou descontinuar cursos, expandir ou reduzir ofertas de cursos existentes, a partir de deliberações colegiadas democráticas. No entanto, essa autonomia possui fortes balizamentos, compostos por parâmetros legais e metas institucionais baseadas em indicadores quantitativos.

A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual que fornece informações oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e possui como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da rede, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). A plataforma também é utilizada como base de dados para definição da distribuição orçamentária entre as unidades da rede, por meio de um instrumento denominado Matriz Conif. A Matriz Conif abrange o orçamento de investimento e de custeio de todas as instituições da rede, distribuído de forma parametrizada. É um modelo matemático que considera, entre outros, a quantidade de alunos matriculados e os pesos distintos atribuídos para os diferentes cursos. Considera, ainda, o Índice de Eficiência Acadêmica (IEA), que mede o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito no tempo previsto, a Relação Aluno-Professor (RAP) e o Índice de Atendimento ao Marco Legal Equalizado (IAML). O IAML é composto pela média ponderada

dos percentuais legais previstos no art. 8º da Lei 11.892/2008, ou seja, deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ensino médio/técnico e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para a formação de professores.

Diante desse mecanismo, cada unidade dos IFs tem, na plataforma Nilo Peçanha, um instrumento que direciona a tomada de decisões dentro de suas possibilidades de autonomia administrativa. A mesma plataforma, juntamente com outras, tais como o sistema e-MEC, fornecem subsídios para a análise e discussão das potencialidades e fragilidades da política de formação de professores nos IFs, passados mais de 15 anos desde seu ímpeto inicial.

Os percentuais legais são facilmente acessados na Plataforma Nilo Peçanha, por meio dos filtros “Dados de Ensino” e “Percentuais Legais”. Considerando todos os IFs do Brasil, a oferta de vagas em cursos técnicos é de 50,6%, atingindo a meta estabelecida por lei. No entanto, a oferta de vagas para formação de professores é de 13,9%, ou seja, 6,1% abaixo da meta legal, sendo que, dos 38 IFs, apenas 4 cumprem com a meta de oferta mínima de 20%.

Com base apenas nos dados brutos, pode-se supor que trata-se apenas de uma questão de esforço institucional para o alcance das metas. No entanto, ao analisarmos os Índices de Eficiência Acadêmica, verifica-se que os cursos técnicos atingem 51,73%, enquanto as licenciaturas alcançam apenas 18,45%, com uma evasão de 62,27% ao longo do ciclo. Os fatores que levam à evasão decorrem de múltiplos fatores, tais como sociais (dificuldade para conciliar estudo e trabalho), pessoais (dificuldade com as disciplinas) e da carreira docente (falta de perspectiva de trabalho) (Castro, 2019).

Tanto o alcance dos percentuais legais quanto o Índice de Eficiência Acadêmica são elementos que compõem a matriz orçamentária das instituições. O cumprimento da meta legal de oferta de vagas em licenciaturas representa um fator de incentivo para a

composição orçamentária. Por outro lado, esses cursos apresentam baixa eficiência acadêmica e, com isso, não é estratégica a sua oferta na perspectiva orçamentária.

Outro fator que é considerado na distribuição orçamentária é a Relação Aluno-Professor, a qual é medida pelo quociente entre o número de matrículas equivalentes e o quantitativo de docentes atuando na unidade. A RAP média dos IFs é de 20,42. As unidades com RAP inferior a 18 não pontuam nesse quesito na distribuição orçamentária. RAP entre 18 e 20 implica peso 1, entre 20 e 22, peso 2 e, acima de 22, peso 2,5. A definição desses critérios tem por finalidade criar mecanismos para que as unidades estejam constantemente buscando otimizar os recursos de pessoal. No entanto, para que essa condição se efetive é necessário que tenhamos cursos e turmas com altos quantitativos de estudantes e essa não é a realidade dos cursos de licenciatura. O que se verifica são cursos e turmas bastante esvaziados, gerando baixa relação aluno-professor.

A oferta de licenciaturas nos IFs alcançou 719 cursos e, aproximadamente, 28.843 vagas em 373 unidades no ano de 2024. Esses números efetivam a proposta de capilaridade da Rede Federal e consolidam os IFs como uma realidade significativa para a educação pública brasileira, o que pode ser entendida como uma potencialidade da política de formação docente. Por outro lado, o Índice de Eficiência Acadêmica desses cursos continua sendo um fator preocupante. Ao mesmo tempo em que a oferta de vagas se aproxima de 29 mil, o número de concluintes foi de apenas 5.188 no mesmo ano.

A Plataforma Nilo Peçanha disponibiliza dados a partir do ano de 2017 e algumas comparações nesse período nos remetem a observações marcantes. Ainda que se deva considerar o impacto do período pandêmico, avassalador para a educação brasileira, chama a atenção que, em 2017, havia 521 cursos - 198 a menos que em 2024 - e, ainda assim, o número de concluintes naquele ano foi de 5.531; 343 a mais que no último ano. Com relação ao número de

vagas não ocupadas, em 2017, ficou em torno de 2.500; já em 2024, esse número mais que dobrou, ultrapassando 5 mil vagas ofertadas e não preenchidas.

O sistema e-MEC permite o cadastro e o acompanhamento dos processos regulatórios da educação superior no Brasil. A criação, autorização, reconhecimento e encerramento de cursos de graduação devem, obrigatoriamente, ser registrados nesse sistema. O acesso a esse sistema é público e, com ele, temos acesso a todas as instituições e cursos do País.

Especificamente em relação aos IFs, analisamos a diversificação da oferta de cursos de formação docente nos primeiros anos da Rede, com ofertas de cursos não somente para os componentes curriculares da Educação Básica. Identificamos 26 diferentes denominações de cursos de formação de professores no sistema e-MEC. O curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica foi ofertado em aproximadamente 80 unidades e possui como objetivo principal atender o público interno, composto por docentes de áreas técnicas que ainda não possuem formação específica para a docência. A essa oferta, somam-se cursos tais como Licenciatura em Informática, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Música, entre outros, que compõem essa iniciativa de diversificação. No entanto, ao realizarmos uma busca usando filtros referentes a “curso de graduação”, “licenciaturas” para cada um dos 38 IFs, observamos 107 cursos extintos ou em processo de extinção nos cadastros dessas instituições. A ampla maioria desses cursos em extinção são cursos que não habilitam para os componentes da Educação Básica. Além desses, também identificam-se cursos em extinção nas áreas de Física, Matemática e Química, os quais apresentam baixos Índices de Eficiência Acadêmica.

A análise de todo esse processo evidencia uma contradição dentro da própria proposta de formação de professores dos IFs. Os índices quantitativos, que implicam nas questões orçamentárias,

acabam sendo mais relevantes do que o compromisso social de contribuir para a ampliação da formação de professores. Nesse cenário, pode ser estratégico descontinuar cursos com baixos índices de eficiência acadêmica e baixa relação aluno-professor.

SÍNTESES E EVIDÊNCIAS

Os Institutos Federais completam 17 anos em dezembro de 2025. Na sua concepção já constava a preocupação com a formação de professores, motivada pelas estatísticas oficiais que indicavam um déficit de 235 mil professores, com preocupação maior nas áreas de Ciências e Matemática. A partir da criação de mais de 300 cursos de licenciaturas nos primeiros cinco anos, esse quantitativo ultrapassou os 700 cursos em 2024. Dessa forma, a formação de professores nos IFs alcança quase 400 cidades do país, com 60% das ofertas nas áreas prioritárias, estendendo-se também para outras áreas do conhecimento, como Pedagogia, Letras e a Formação de Professores para a Educação Profissional.

Através dessa iniciativa política, o Estado oferece a oportunidade para que a população, ao se inserir nesses cursos, contribua para a redução do déficit de professores e dos riscos à educação e à economia. Por meio da capilaridade da rede, os interesses são conduzidos pela oferta de cursos gratuitos e próximos às residências dos estudantes. Milhares de professores são formados todos os anos e passam a atuar como agentes do Estado, exercendo a docência em todas as regiões do país.

Esse discurso que, à primeira vista possui aspectos transformadores, apresenta fragilidades quanto ao efetivo alcance de seus propósitos. A oferta de formação de professores nos IFs, considerando a interiorização e capilaridade, é parte de um conjunto de

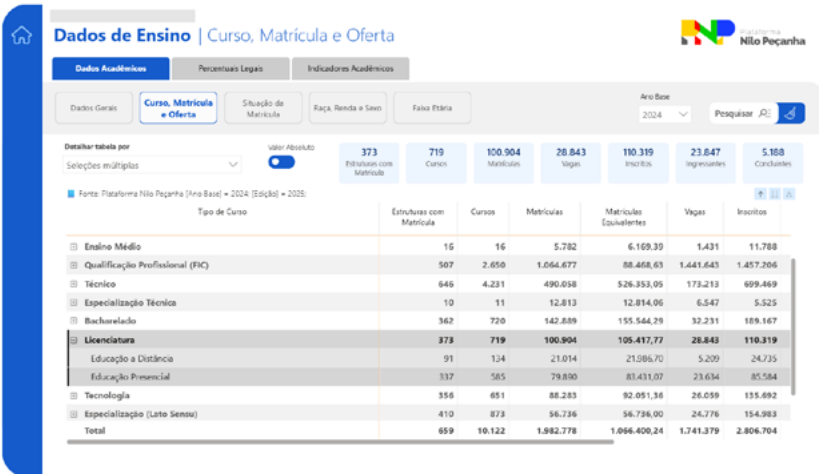
reformas educacionais articuladas com medidas focadas em questões de competitividade econômica diante da economia e comércio globalizados. Os dados estatísticos que justificam definições políticas, também evidenciam limitações dessas iniciativas. A formação de professores, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, apresenta Índices de Eficiência Acadêmica e relação aluno-professor que impactam negativamente na distribuição orçamentária das instituições. Juntamente a essa realidade, tem-se um quantitativo de vagas não ocupadas que se aproxima do total de concluintes, um número expressivo de cursos extintos ou em processo de extinção e, ainda, os percentuais legais, além de estarem distantes de serem atingidos, apresentam tendência de retrocesso.

As dificuldades relativas à formação de professores nos IFs não são exclusivas dessas instituições. O Censo da Educação Superior brasileira realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mostra que o número de ingressantes em licenciaturas no país cresceu mais de 50% entre 2010 e 2020 (antes da pandemia da COVID-19). No entanto, nesse intervalo de tempo, o número de concluintes cresceu apenas 4,3%. No mesmo período, observa-se o crescimento fortemente acentuado das matrículas em cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). Se em 2010, em torno de 34% do total das matrículas eram EaD e 61% presencial, em 2020 esses percentuais mais do que se inverteram, chegando a menos de 27% presenciais e mais de 73% EaD. O número total de matrículas cresceu mais de 50%, mas as matrículas presenciais reduziram em mais de 37% na comparação dos quantitativos dessa década.

Na comparação com esse cenário, a atuação dos IFs é positiva no período, passando de mais de 20 mil estudantes matriculados em 2010, para mais de 100 mil em 2020, atingindo, assim, a meta estabelecida pelo MEC (MEC/SETEC, 2010). No entanto, a atuação na formação de professores na modalidade a distância também foi

significativamente crescente nessas instituições. Em 2010, não havia registros de cursos de formação de professores na modalidade EaD nos IFs. Em 2024, aproxima-se de 20% da oferta nessa modalidade, alcançando índices próximos da média geral das instituições públicas de ensino, como demonstra a Figura 1. O Censo da Educação Superior de 2023 nos mostra que as matrículas em licenciaturas presenciais representaram 80,3%, na rede pública. Já na rede privada, 90% foram em cursos EaD. Com relação ao ingresso, na rede pública, 70,2% deles ocorreram em cursos presenciais. Já na rede privada, 93,5% dos alunos ingressaram na EaD.

Figura 1 - Dados de ensino com ênfase para as licenciaturas



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

As estatísticas evidenciam quantitativos, mas não são suficientes para descrever suficientemente as condições de possibilidade que levam ao suposto apagão de professores. Após a criação dos IFs, o Governo Federal lançou, em 2018, o Programa Residência Pedagógica, com mais de 60 mil bolsas para estudantes de licenciatura. Em 2024, foi criado o Programa Mais Professores para o Brasil, que oferece bolsas e incentivos financeiros para estudantes com

bom desempenho no Enem que optam por cursos de licenciatura. Todas essas políticas têm como foco a formação de professores. No entanto, vaga não é sinônimo de ingresso, ingresso não é sinônimo de conclusão e conclusão não é sinônimo de atuação docente.

A docência, em suas múltiplas dimensões e diante dos desafios impostos pelos contextos contemporâneos, não pode ser minimizada por políticas de formação de professores. Formar professor não é garantia de ter docentes atuando na profissão, porém essa questão, embora relevante, não cabe neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; NEVES, M. C. D. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a formação inicial de professores no Brasil. **Revista Valore**, 6, p. 1294–1307, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22408/rev6020218811294-1307>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BAVARESCO, D. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS - Câmpus Bento Gonçalves**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

BOCASANTA, D. M. **Dispositivo da tecnocientificidade**: A iniciação científica ao alcance de todos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

CASTRO, T. L. **Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CRUZ, A. I. *et al.* A economia brasileira: Conquistas dos últimos 10 anos e perspectivas para o futuro. *In: BNDES 60 anos: Perspectivas setoriais*. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2012. Disponível em: <http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/961>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, 34(2), p. 35–56, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FROHLICH, R. Governamentalidade e estatística na formação docente: Implicações sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. *In: Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica (Caxias do Sul, RS)*. **Anais...** Caxias do Sul: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

MARQUES, L. **Educação verticalizada**: Saiba o que é e conheça casos que marcam história da Rede Federal. Brasília: Portal MEC, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – Concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. (2009). O numerável, o mensurável e o auditável: Estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, 34(2), p. 135–152, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 26 ago. 2025.

WESTIN, R. **Com 1,6 milhão de vagas gratuitas, institutos federais são mistura de colégio com universidade**. Brasília: Agência Senado, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2024/10/com-1-6-milhao-de-vagas-gratuitas-institutos-federais-sao-mistura-de-colegio-com-universidade>. Acesso em: 26 ago. 2025.

23

*Flávia Cristina de Macêdo Santana
Íris Mariana da Silva Santana*

ENTRE NORMAS E INVENÇÕES DE SI:

**O FORMADOR DE PROFESSORES
DE MATEMÁTICA SOB A
PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.23

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um ensaio teórico que objetiva problematizar o modo como o formador de professores de matemática (FPM) pode ser compreendido enquanto um sujeito que se constitui eticamente no exercício da formação. Segundo Barbosa (2018), o ensaio teórico trata-se de um gênero acadêmico voltado à análise crítica e à reflexão teórica; sua finalidade visa interrogar conceitos, ideias e posições consolidadas, bem como tensionar compreensões estabelecidas, promover deslocamentos analíticos e favorecer a emergência de novas possibilidades de pensamento. Na perspectiva foucaultiana, o ensaio se configura como um exercício de problematização, voltado não à busca por fundamentos ou essências, mas sim à abertura de linhas de fuga, ou seja, a **movimentos de desvio** que permitam tensionar os modos como se constituem certos objetos de saber (Foucault, 2018). Em contraste com os estudos empíricos ancorados na produção e análise de dados, o ensaio teórico movimenta conceitos e experiências discursivas¹ a fim de tornar visíveis as condições históricas e políticas que sustentam determinadas práticas, em nosso caso, aquelas que dizem respeito ao FPM.

Inspiradas em Foucault (2012), entendemos que práticas se definem pela regularidade e pela racionalidade que produzem e legitimam determinados modos de fazer. Segundo Castro (2016), a recorrência e a lógica dessas ações revelam que elas se inscrevem em **dispositivos** que normatizam condutas, definem o que conta como saber legítimo e delimitam as formas adequadas de agir no contexto formativo. Para Foucault (2018, p. 364), o dispositivo é “um

1 Para Foucault (2018), a experiência é compreendida como uma forma histórica de subjetivação (a maneira pela qual o ser humano se transforma em sujeito o modo como os sujeitos **se relacionam com esses discursos**, como se constituem e são constituídos neles. Enquanto, experiência discursiva como o modo como os sujeitos **se relacionam com esses discursos**, como se constituem e são constituídos neles.

conjunto heterogêneo que engloba discursos², instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas". Trata-se de uma malha estratégica que articula elementos diversos, mas interdependentes, conformando modos de ver, agir e pensar. Conforme Veiga-Neto (2012), o dispositivo pode ser compreendido como uma rede (associações) que conecta e sustenta práticas e instituições, cuja racionalidade orienta e regula condutas. No debate a respeito dos FPM, essa rede se materializa em currículos, políticas educacionais, práticas avaliativas, discursos acadêmicos e arranjos institucionais que, de modo articulado, instituem normas e expectativas sobre o que significa ser e agir como sujeito formador, como citado por Santana e Santana (2025).

Compreendemos o sujeito como "uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma", conforme Foucault (2006, p. 275). Para o autor, o sujeito não é uma essência estável ou fundante, mas o efeito de práticas históricas que o constituem. Trata-se de uma "história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito" (Castro, 2016, p. 408). Assim, os modos de subjetivação que constituem subjetividades e sujeitos emergem de relações de força que instituem saberes, e esses saberes, por sua vez, assumem a forma de discursos (Foucault, 2018). Nessa perspectiva, o sujeito é tanto produtor de saberes quanto produzido por eles, em um processo contínuo de metamorfose. O saber, nesse sentido, não se reduz a conhecimento acumulado, mas refere-se a práticas situadas e contextuais, envolvendo técnicas, habilidades e modos de fazer, como o saber de um médico ao operar ou de um artesão ao construir (Foucault, 2006).

2 Para Foucault (2017), discurso é um conjunto de práticas que designam as "coisas" de que se falam e que as instituem. Para o autor, essas "coisas" são os homens em suas relações: as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, as desgraças, como a fome, a epidemia, a morte etc.

Ao tomarmos o ofício de ensinar Matemática, compreendemos que ele se constitui em meio a discursos que o delimitam e o diferenciam de outras práticas profissionais, inclusive da atividade do matemático acadêmico (Ball; Thames; Phelps, 2008; Davis; Renert, 2014; Rangel; Giraldo; Maculan, 2015). Esses discursos descrevem assim como “formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2006, p. 60); nesse processo, produzem diferentes posições de subjetivação. Como nos lembra Foucault (2006), o discurso disponibiliza espaços de exterioridade nos quais o sujeito pode ser constituído. A subjetividade, então, é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade³” (Foucault, 2006, p. 236). Essa noção nos permite problematizar a constituição ética dos FPM: sua prática não se ancora em uma “verdade” universal ou definitiva, mas em múltiplas verdades (Foucault, 2018).

Quando falamos dos FPM, não lidamos apenas com pessoas que ocupam uma função técnica ou naturalmente definida. Trata-se de sujeitos que se constituem por meio de discursos, práticas e políticas que dizem o que é formar bem um professor, quem pode ocupar esse lugar e com base em quais saberes. Como aponta Barbosa (2024a), os FPM são comumente reconhecidos como responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento profissional de quem ensina matemática, especialmente em espaços institucionais formais. Neste estudo, voltamos nosso olhar para aqueles que atuam em cursos ou programas de formação inicial e continuada ligados diretamente à matemática, colocando em tela práticas moldadas, legitimadas e tensionadas por verdades que circulam no campo da Educação Matemática.

A figura do FPM não é natural nem neutra, ela é produzida em meio a um regime de verdade que estabelece o que é reconhecido como saber legítimo no campo da formação docente (Santana;

3 Para Castro (2016, p. 421), na perspectiva foucaultiana, verdade é um conjunto de procedimentos que permitem pronunciar a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros.

Santana, 2025). Entendemos regime de verdade com um conjunto de práticas, discursos e instituições que definem, em uma sociedade e em um tempo histórico, **o que pode ser aceito como verdadeiro** e quem tem autoridade para enunciar essa verdade (Foucault, 2018). Esse regime define, por exemplo, que um bom formador deve ser, ao mesmo tempo, profundo conhecedor da matemática escolar e universitária, dominar metodologias inovadoras, manter-se atualizado com políticas educacionais e, ainda, ser reflexivo, ético e engajado. Essas verdades sobre “como deve ser” um formador não surgem do acaso: são efeitos de discursos que circulam em documentos oficiais, programas institucionais, currículos, avaliações e práticas cotidianas da formação.

O formador, então, é sujeito e efeito de relações: ele não só é atravessado por discursos que o constituem, mas também atua na manutenção ou na produção de novas verdades sobre o que é formar professores. Interrogar essas práticas e as verdades que as sustentam é um gesto ético-político que pode abrir brechas para imaginar outras formas de ser e formar no campo da educação matemática.

O FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: CONHECIMENTO E PRÁTICA

O FPM começa a ser mais amplamente reconhecido com um foco crescente na agenda da área de educação matemática. O grupo de estudo *Topic Study Group (TSG) 4.8* constituído no 15th *International Congress on Mathematical Education (ICME-15)* realizado entre o período de 7 a 12 de julho de 2024 em Sidney-Austrália⁴.

4

Disponível em: <https://icme15.org/icme-15-scientific-program/topic-study-groups/tsg-4-8-knowledge-and-practice-of-mathematics-teacher-educators/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

Nesse espaço, o conhecimento e a prática desses formadores foram colocados como objeto central de estudo, reafirmando sua relevância estratégica para a área. Desde o TSG anterior, no ICME-14, observa-se um movimento de expansão do escopo das pesquisas, buscando apreender as múltiplas dimensões do trabalho desses profissionais. Tal movimento desafia os formadores a articularem um conhecimento especializado que dialogue, simultaneamente, com o campo da formação inicial (ver, por exemplo, Santana, Moretti e Marco, 2024) – e com as discussões a respeito d desenvolvimento profissional docente – como no caso de Huet (2024).

Segundo Foucault (2004), o conhecimento nunca é neutro: ele se constitui historicamente em íntima relação com as redes de poder que atravessam a coletividade. Nesse sentido, não se trata apenas de acumular conteúdos ou métodos, mas de compreender que todo saber está implicado em processos de regulação e de normalização. Para Foucault (2017), o conhecimento é moldado por estruturas de poder que, ao mesmo tempo em que produzem verdades localmente situadas, operam como mecanismos de controle sobre os sujeitos.

Nesse jogo, o poder não se apresenta como um bem a ser acumulado ou um lugar a ser ocupado, mas como relação de forças, luta e situação estratégica, como enfatiza Foucault (2017). O poder se exerce e se disputa; ele atravessa os sujeitos dirige suas condutas e orienta modos de ser, não apenas pela repressão ou censura, mas, sobretudo, por sua produtividade, que cria verdades, regula práticas e estabelece normas. Nesse sentido, os FPM são constantemente atravessados por tais relações: os currículos; os exames nacionais – como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); os discursos, todos, funcionam como práticas regulatórias que delimitam o que significa “ensinar a ensinar matemática”.

Assim, o conhecimento matemático pode ser lido como um campo atravessado por essas relações de poder, em que definições,

métodos e currículos instauram regimes de verdade que orientam não apenas o que se ensina, mas quem pode ensinar e sob quais condições. Nesse contexto, é importante destacar a diferença entre **saber** e **conhecimento**: enquanto o saber diz respeito a um campo mais amplo de enunciados (a regra de existência discursiva), que dá legitimidades possíveis, o conhecimento assume a forma regulada, institucionalizada, legalizada, ambos, porém, são inseparáveis de jogos de poder, autoridade e historicidade. Ao mesmo tempo, é nesse atravessamento que se abre a dimensão ética da constituição dos FPM.

No campo da Educação Matemática, o regime de verdade pode se materializar quando se afirma que “um bom FPM é aquele que domina o conteúdo matemático”, enunciado legitimado por currículos, avaliações externas, universidades e políticas educacionais, tornando-se uma verdade reguladora da prática docente, nos termos postos por Wanderer, De Freitas, Prates (2022) e Wanderer e Longo (2020). No entanto, como afirma Foucault (2018), onde há poder, há resistência: não uma resistência fixa ou localizada, mas pontos móveis e transitórios, estratégias de fuga que podem deslocar ou reconfigurar os discursos dominantes. Para Castro (2016), essa resistência é da ordem da luta estratégica, o que implica reconhecer que o formador não apenas está condenado a reproduzir prescrições, mas também pode operar deslocamentos ao problematizar e tensionar as verdades que o atravessam e os modelos prescritos.

Nessa perspectiva, colocamos em tela o modelo de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) proposto por Lee Shulman. Observamos um esforço de sistematização do que seria necessário ao professor para ensinar, diferenciando dimensões como o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular (Shulman, 1986). Esse modelo, amplamente mobilizado na formação de professores, opera como um **regime de verdade** (Foucault, 2017), e foi considerado ponto de partida para a construção de outros modelos teóricos para colocar em relevo

a matemática. Nos estudos conduzidos por Ball *et al.* (2008), essa particularidade passou a ser nomeada como **conhecimento matemático para o ensino**, instaurando um regime discursivo para o que deve ser reconhecido como matemática legítima na prática docente. Em uma direção complementar, mas apoiada em uma abordagem sociológica, Adler e Davis (2011) investigaram não apenas como esse conhecimento se constitui na e pela prática, mas também quais princípios o validam como saber profissional, isto é, como efeitos de relações de poder-saber que delimitam fronteiras entre “saber comum” e “saber profissional docente”.

Mais recentemente, Davis e Renert (2014) introduziram a noção de **matemática para o ensino** como uma disposição participativa, cultivada em ambientes colaborativos (ver, por exemplo, Santana, 2015), em que compreensões matemáticas emergem da própria prática. Sob uma leitura foucaultiana, tal formulação pode ser interpretada como parte de um processo de subjetivação: o(a) professor(a) se constitui como sujeito de saber na medida em que participa desses espaços, internaliza discursos que definem o que conta como “compreensão profunda” e se reinscreve em práticas que legitimam determinadas formas de agir e de ensinar. Nesse movimento, o conhecimento do professor de matemática deixa de ser um objeto estático e passa a operar como prática discursiva (sistema de regras que regula a produção dos discursos) coletiva e dinâmica, em que a constituição do saber profissional se vincula indissociavelmente à constituição dos próprios sujeitos FPM.

A partir dessas discussões, é possível compreender que as investigações sobre os conhecimentos dos FPM não se limitam a descrevê-lo ou sistematizá-lo, mas participam de um jogo discursivo que produz certas formas de verdade sobre esse sujeito. Os trabalhos que discutem o conhecimento do formador, seja pela perspectiva da investigação sobre a própria prática (Almeida; Ribeiro, 2020; Almeida; Ribeiro; Fiorentini, 2018), seja pelo foco no PCK (Appova; Taylor, 2017), podem ser lidos, nesse enquadramento, como estratégias de

poder-saber que descrevem e **produzem modos de ser formador**. Assim, compreender os conhecimentos dos FPM que atuam na formação inicial ou continuada significa reconhecê-los como sujeitos que detêm conhecimentos e se constituem eticamente no interior de práticas reguladoras e de possibilidades de resistência, nas quais o “ensinar a ensinar Matemática” é permanentemente tensionado (Santana; Santana, 2025). Nessa tensão entre regulação e invenção, o formador reproduz prescrições institucionais e pode criar formas singulares de se estruturar, de ensinar e de formar professores, as quais, por sua vez, também se construirão em meio a regimes de verdade e possibilidades de resistência.

Estudos como os de Carrillo *et al.* (2019), Chapman (2021), Contreras *et al.* (2017), Jaworski (2008), Martignone *et al.* (2022) e Zopf (2010), ao propor modelos para caracterizar o conhecimento do formador, instituem modos legítimos de pensar e falar sobre ele. Na perspectiva foucaultiana, tais modelos não apenas capturam especificidades, mas também funcionam como dispositivos que regulam práticas formativas, definindo quais saberes são valorizados e quais sujeitos podem ser reconhecidos como “formadores competentes”. Assim, mais do que representar um objeto neutro, esses discursos se configuram como práticas que produzem, limitam e possibilitam formas de subjetivação dos FPM.

Entretanto, é possível problematizar tais tentativas de modelização entendendo que elas descrevem um “saber objetivo” bem como participam da constituição de um **regime de verdade** que define quem é reconhecido como formador legítimo, o que ele deve dominar e como deve agir no processo de formação, em consonância com os estudos de Foucault (2014b). Ao propor a elaboração de um modelo de conhecimento do formador, frequentemente, enfatiza-se a diversidade de perfis desses sujeitos (Beswick; Chapman, 2012; Escudero-Ávila; Montes; Contreras, 2021), assim como a possibilidade de tomar o conhecimento do professor de matemática como ponto de partida para compreender o do formador. Porém, ao invés

de tratar esse conhecimento como algo fixo e acumulável, podemos vê-lo como um **efeito de práticas discursivas**, sempre em disputa e em constante reconfiguração, dependendo das condições históricas e institucionais em que o formador atua (Foucault, 2018).

Os estudos de Chapman (2021), Beswick e Goos (2018) e Martignone, Ferretti e Rodríguez-Muñiz (2022) evidenciam diversas abordagens sobre o conhecimento dos FPM, reforçando que tal conhecimento não é uma substância a ser possuída, mas um constructo que emerge de múltiplas relações sociais, discursivas, políticas e institucionais. Embora esses estudos avancem na compreensão da complexidade desse conhecimento, eles tendem, ainda, a permanecer ancorados em um modelo de sujeito dotado de uma interioridade estável e racional, cujo conhecimento se desenvolve por acúmulo, sistematização ou refinamento reflexivo.

De forma semelhante, Beswick e Goos (2018) argumentam pela necessidade de um saber estruturado e sistematizável, ainda que reconheçam sua dependência das realidades locais. Já Martignone, Ferretti e Rodríguez-Muñiz (2022) destacam as dimensões epistemológicas, históricas e críticas do conhecimento dos formadores, apontando para a especialização necessária no campo. Apesar de suas contribuições, tais abordagens não interrogam suficientemente os **mecanismos de regulação e normalização que atravessam a constituição desses saberes e sujeitos** nem problematizam como o próprio discurso sobre o “formador competente” é produto de um regime de verdade específico no campo da formação docente. Os estudos de Barbosa (2024a) e Coura e Passos (2021) introduzem uma fissura nesse modo de pensar ao deslocarem o foco do conteúdo do saber para os **processos de subjetivação** que atravessam a constituição do sujeito-formador.

Nesse movimento, o conhecimento dos FPM é frequentemente entendido como um **meta-conhecimento** do conhecimento docente, o que evidencia um deslocamento e uma hierarquização no

campo da formação, com a consequente necessidade de expansão dos modelos teóricos existentes (Barbosa, 2024a; Beswick; Goos, 2018). Todavia, Chapman (2021) problematiza os limites dessa adaptação e propõe a noção de **expertise**. O termo pode ser compreendido como uma especialização profissional situada em um domínio de ação (Ericsson *et al.*, 2018). Tal formulação remete à constituição ética do sujeito formador: um profissional que detém saberes e alguém que se faz formador na medida em que exerce práticas de antecipar, comunicar e facilitar interações pedagógicas, instaurando determinados regimes de verdade sobre a formação docente (Santana; Santana, 2025). Nesse sentido, a **expertise** é menos um conjunto de competências e mais um processo contínuo de subjetivação, sustentado em práticas de comunicação pedagógica, orais e escritas, que operam tanto na formação inicial quanto na continuada de professores.

Sob uma leitura foucaultiana, tal noção deve ser tomada não como essência ou atributo natural do sujeito, mas sim como efeito de práticas discursivas e de relações de poder-saber que configuram modos de agir, de comunicar e de se constituir como formador, ou seja, um processo de subjetivação. Assim, quando Helliwell e Chorney (2022) descrevem a **expertise** para além do indivíduo, incorporando elementos materiais e sociais de constituição e restrição, podemos lê-la como expressão de um dispositivo que organiza o campo da formação, delimitando o que pode e deve ser dito, ensinado e legitimado como verdade sobre a matemática e sobre o próprio papel dos FPM. Barbosa e Chapman (2024b) reforçam essa perspectiva ao compreender a **expertise** como uma amálgama de conhecimento, participação social e comunicação.

Barbosa (2024a), por exemplo, amplia as discussões a respeito do conceito de *expertise* evidenciando a natureza comunicativa, pedagógica e dependente do contexto do fazer dos formadores, a partir das contribuições teóricas de Basil Bernstein. O que o autor denomina *expertise* dos FPM pode ser compreendido não como

uma essência ou atributo individual, mas como o resultado de práticas discursivas e relações de saber-poder que configuram modos específicos de agir e de se constituir como sujeito formador. Nesse sentido, ao colocar em evidência a natureza comunicativa, pedagógica e dependente do contexto desse fazer, Barbosa (2024a) mostra como a *expertise* se manifesta em diferentes estratégias de comunicação que, mais do que transmitir conteúdos, fabricam posições de sujeito e instauram regimes de verdade sobre o que significa formar professores de matemática.

Barbosa (2024a) identifica e caracteriza três formas de comunicação pedagógica que, sob o olhar foucaultiano, podem ser interpretadas como efeitos de dispositivos que regulam e organizam o campo da formação de professores. O repertório matemático emerge como fator que legitima determinados modos de dizer e fazer matemática, constituindo o formador como sujeito autorizado a selecionar, hierarquizar e ampliar compreensões matemáticas. Já a prática de ensino de matemática se materializa em enunciados e tarefas que tematizam o ensinar, instaurando modos de pensar e agir próprios da docência, ao mesmo tempo em que reinscrevem os licenciandos em um campo de ações reguladas por normas e expectativas institucionais. Por sua vez, a pesquisa acadêmica, ao transportar resultados científicos para o espaço formativo, converte-os em verdades pedagógicas, configurando o formador como mediador entre a produção acadêmica e a prática profissional. Assim, cada uma dessas dimensões pode ser lida como parte de um jogo de forças que atravessa os sujeitos, produzindo saberes, práticas e identidades docentes (ver, por exemplo, Cyrino, 2022). Nessa perspectiva, esse formador não é mais apenas aquele que possui ou desenvolve um conhecimento especializado, mas um sujeito que se vê constantemente interpelado pelas contingências da prática, pelas relações com os outros e pelos desafios que emergem dos contextos em que atua.

TECNOLOGIAS DE PODER, DE DISCIPLINA E DE SI NA CONSTITUIÇÃO ÉTICA DO FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

No campo da formação de professores de matemática, compreender a constituição ética do formador implica distinguir as diferentes formas de tecnologia descritas por Michel Foucault. Segundo Castro (2016), na perspectiva foucaultiana, as **tecnologias de poder** operam em uma dimensão mais ampla, organizando currículos, avaliações nacionais e políticas educacionais que regulam o que deve ser ensinado e como deve ser avaliado. Um exemplo disso são as políticas educacionais que estabelecem currículos, avaliações nacionais – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, leis que determinam o que deve ser ensinado e como deve ser avaliado. As **tecnologias disciplinares**, por sua vez, atuam de modo localizado, normalizando condutas e práticas específicas, como quando se exige que futuros professores sigam procedimentos padronizados de demonstração ou avaliação, produzindo corpos úteis e dóceis ao sistema (Castro, 2016). Podemos tomar a formação inicial como exemplo, na qual se demanda que todo futuro professor realize a avaliação do Enade e a prova prática e teórica. Já as **tecnologias de si** abrem um espaço singular de liberdade e ética, pois permitem que os sujeitos trabalhem sobre si mesmos, problematizando seus modos de ensinar e ressignificando o papel da matemática em sua própria prática (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018).

Na conferência **Technologies of the Self, Foucault (2006, p. 323)** afirma:

Tecnologias de si [...] permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos,

sua conduta, de modo a transformar-se e alcançar um certo estado de perfeição, felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

A partir dessa conceituação, compreendemos que as tecnologias de si, sem se reduzirem a técnicas de autocontrole, configuraram-se como práticas que abrem espaço para que os sujeitos exerçam um trabalho ético sobre si mesmos, transformando sua forma de ser e de agir. Entendemos tecnologia de si como os **procedimentos voluntários, individuais ou coletivos**, pelos quais os sujeitos **agem sobre si mesmos** para se transformar, modificar seu modo de ser e construir determinadas formas de subjetividade (Foucault, 2012). Nesse jogo de forças, o FPM é atravessado por dispositivos de controle e pode constituir-se como sujeito ético ao criar oportunidades de reflexão e transformação, tanto de si quanto dos licenciandos, de modo que se desloque da obediência cega às normas para o exercício crítico da formação. Elas se distinguem, assim, das tecnologias disciplinares que visam a normalizar e conformar condutas, pois possibilitam modos de subjetivação nos quais o sujeito se reconhece e se constitui em um movimento de liberdade (Foucault, 2004).

Podemos tomar como exemplo ações realizadas em uma disciplina de **Geometria Euclidiana** na licenciatura em matemática, em que o formador propõe que os futuros professores construam demonstrações para o Teorema de Pitágoras utilizando diferentes abordagens, a algébrica, a geométrica e a histórica. A regularidade da prática se manifesta na valorização da demonstração como procedimento central (tecnologia disciplinar que garante rigor e conformidade a padrões acadêmicos). Entretanto, ao abrir espaço para que os licenciandos discutam usos culturais e aplicações não escolares do teorema, como na medição de terrenos em comunidades rurais, o formador aciona **tecnologias de si**, criando oportunidades para que esses futuros professores reflitam sobre seu próprio papel e ressignifiquem o ensino, indo além do que está prescrito nos manuais e planos de curso.

Ao contrário das **tecnologias disciplinares** (como políticas públicas, currículos oficiais, avaliações externas e expectativas institucionais voltadas ao controle e à normatização), as tecnologias de si estão ligadas a práticas de **cuidado de si (epiméleia heautoû)** e a uma ética de liberdade: o sujeito **não é apenas efeito passivo das forças de poder**, como também pode criar formas próprias de existência, tensionando normas e reinventando práticas (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018).

É nesse ponto que emerge uma lacuna nos estudos, a exemplo do que observamos em Beswick e Chapman (2012) e Escudero-Ávila; Montes; Contreras (2021); ao se concentrarem no conhecimento do formador como um dado objetivo, mesmo que em constante reconstrução, muitos desses trabalhos negligenciam as **relações de poder, os jogos de verdade e as práticas discursivas que o produzem**. A análise do formador como sujeito ético e político, como propõe Foucault (2006), requer atenção às competências bem como às condições discursivas que delimitam o que pode ser dito, ensinado e validado. Conforme argumentam Santana e Santana (2025), o formador está inserido em um processo contínuo de negociação entre o conhecimento técnico, as práticas e os dispositivos reguladores que o atravessam, um processo que é, sobretudo, **uma experiência de si** e de constituição de sua identidade profissional – ver, por exemplo, Barreto e Cyrino (2024).

Portanto, é fundamental deslocar a análise do “que o formador sabe” para o “como ele se constitui como sujeito que sabe e forma”, atentando para os **regimes de verdade que sustentam esse saber**, as **tecnologias de poder que o regulam** e as **tecnologias de si que o tornam possível**. Essa perspectiva não nega a importância do conhecimento especializado, mas recusa tratá-lo como neutro ou universal, enfatizando que toda prática formativa é também uma prática de subjetivação.

Com inspiração em Foucault (2006), no contexto da formação de professores de matemática, essa perspectiva implica deslocar o olhar da transmissão de conteúdos e do desenvolvimento de competências para os **modos como o formador se constitui e se governa** ao conduzir processos formativos. Nessa perspectiva, longe de ser um simples transmissor de um saber legítimo ou especialista técnico, o formador torna-se um **sujeito que age sobre si**, que interroga os discursos que o atravessam e que assume um posicionamento ético diante das práticas que conduz e das verdades que sustenta. Essa constituição ética do formador se constitui enquanto uma prática, não um dado, e se manifesta nas **escolhas que ele faz diante das normas institucionais, curriculares e disciplinares** que regulam a formação docente. Como nos lembra Foucault (2010), a liberdade longe de ser a negação do poder, trata-se da condição para o exercício ético da ação. Ou seja, da liberdade do formador se expressar em sua **capacidade de resistir, deslocar e reinventar modos de formar**, mesmo no interior de dispositivos de regulação.

Nessa perspectiva, o formador que se constitui eticamente é aquele que, em vez de simplesmente replicar padrões normativos sobre o ensino da matemática, **reconhece os efeitos desses discursos e age deliberadamente sobre eles**, interrogando o que ensina, como ensina e por que ensina. Trata-se de uma atitude que vai além da reflexividade profissional, tal como descrita em abordagens mais tradicionais do desenvolvimento docente, e envolve uma relação consigo mesmo como sujeito formador, uma prática de cuidado de si que é, simultaneamente, **estética, política e ética** (Foucault, 2006).

Essa atitude ética se concretiza, por exemplo, quando o formador resiste à naturalização de currículos prescritivos, quando problematiza as verdades consolidadas sobre o que é “ensinar bem matemática” ou ainda quando cria espaços de escuta e diálogo nos quais os professores em formação possam narrar suas experiências, tensionar saberes e se reinscrever em novas formas de subjetividade

docente (Foucault, 2010). É nesses momentos que o formador opera como profissional e como **sujeito ético que faz da formação uma prática de liberdade**, ainda que localizada, limitada e sempre atravessada pelas condições históricas que o constituem. Desse modo, pensar o formador como sujeito ético implica compreender que sua ação formativa **envolve sim competência técnica**, mas, para além disso, engloba o exercício constante de **relação com o saber, com os outros e consigo mesmo**, em um movimento que recusa a docilidade esperada por certos dispositivos de formação. Desse modo, ela aposta na produção de espaços de criação e resistência.

Neste capítulo, sustentamos que o sujeito FPM constitui-se como sujeito ético no interior de relações de poder-saber e de dispositivos institucionais que regulam e legitimam suas práticas. Assim, compreender o sujeito FPM nessa perspectiva significa situá-lo no interior de um dispositivo que, ao mesmo tempo em que normaliza e regula, abre a possibilidade de práticas de liberdade. Ao assumir conscientemente essas tensões, o formador mobiliza **tecnologias de si**, trabalhando sobre sua própria prática, interrogando os discursos que o constituem e produzindo-se como sujeito ético no exercício da formação.

TECNOLOGIAS DE SI: PRÁTICAS DE CUIDADO DE SI E DE CONSTITUIÇÃO ÉTICA

As tecnologias de si, segundo Foucault (2012), são práticas pelas quais os indivíduos agem sobre si mesmos, com o objetivo de transformar-se e produzir-se como sujeito, em processos de auto-formação, autorreflexão e subjetivação. Consideremos um trecho de uma documentação narrativa de experiências pedagógicas de uma

formadora que leciona há 26 anos em uma universidade pública e foi desafiada a narrar, escrever, ler, rescrever, refletir, comentar, reescrever, editar e documentar suas experiências na docência universitária. Em uma leitura fundamentada em Foucault (2012), ponderamos que a formadora opera sobre si mesmo, buscando se transformar e constituir-se segundo determinados valores e modos de ser em determinado momento histórico, como podemos observar na Figura 1:

Figura 1 – Documentação narrativa

.....
Mas voltando um pouco no tempo, exatamente no dia 16 de março de 2020, iniciei o semestre letivo da Pós-Graduação, na disciplina de *Formação de professor, profissionalidade docente e currículo*. Tive o prazer de conhecer presencialmente Mayara, Lilian, Geruza, Thissiane, Conceição, Aline, Larissa, Camila, Fernanda, Edna. A turma formada por dez mulheres guerreiras, mães, mulheres, professoras que, em meio a um turbilhão de emoções e tensões no início da pandemia, seguiram comigo bordando uma bela colcha de retalhos. Já havia burburinhos de que as atividades seriam suspensas, mas, mesmo com tantas incertezas combinamos nos unir informalmente para estudar, debater, conversar, nos ajudar para não sermos vítimas do isolamento. Quanta aprendizagem! Tivemos momentos riquíssimos e desafiadores! Não sabíamos como desenvolver um bordado virtual! Foram diferentes tentativas via *Skype*, *Zoom*, até conseguirmos uma melhor interação no *Google Meet*! *Internet* lenta, algumas com câmeras fechadas e microfones. Mas foram dez encontros intensos, com a presença constante das dez guerreiras dialogando pelo *chat* ou pelo microfone. O que mais incomodava era quando todas as câmeras estavam desligadas, sentia-me só...sertaneja tecendo uma renda, sozinha!
.....

Fonte: Santana (2022, p. 274).

No movimento narrado, a formadora se coloca no espaço formativo como sujeito que vive e produz experiência no sentido atribuído por Larrosa (2002). Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 21). Na perspectiva foucaultiana, a experiência é compreendida como uma forma histórica de subjetivação – a maneira pela qual o ser humano se transforma em sujeito (Foucault, 2018). Não se trata, portanto, de mera aplicação de técnicas, mas de um modo de estar na formação que se deixa

afetar pelos encontros, pelas vozes e até pelos silêncios, acolhendo o que emerge no processo. Nesse sentido, a experiência é inseparável das práticas, aquilo que os indivíduos fazem sobre si e sobre os outros, e dos efeitos de transformação que essas práticas produzem. Ao mesmo tempo, ela se vincula à resistência, pois implica a possibilidade de criar modos de ser que escapem ou tensionem as normas que buscam regular condutas. Assim como as prisões do século XVIII foram projetadas para responder a uma urgência social e disciplinar, o dispositivo formativo opera como um campo de forças que, ao mesmo tempo que molda o sujeito formador, abre-lhe possibilidades para práticas éticas de resistência e reinvenção no exercício da formação.

Diante da pandemia, a **auto-organização e a adaptação** assumem a forma de uma travessia. O deslocamento do presencial para o virtual é um rearranjo logístico, mas também um movimento em que se experimenta, erra, testa e refaz. A busca por uma “forma viável de interação” revela um esforço para manter viva a dimensão colaborativa, entendendo a formação como prática social e situada, na qual formadores e professores constroem, juntos, sentidos para o que fazem. Para Pereira e Nacarato (2017), os formadores de professores, ao narrarem suas trajetórias de vida e profissionais, refletem sobre tempos, pandêmicos ou não, e espaços de sua constituição enquanto formadores, marcados pela construção da memória e de histórias sobre o sentido da vida e da profissão.

O **cuidado de si e dos outros**, expresso na decisão de “não sermos vítimas do isolamento”, traz à tona um *ethos* formativo que se constrói na relação e na partilha. Esse cuidado articula-se à dimensão ética e identitária da docência, na qual a formação é também um “lugar de constituição de si” (Lopes; D’Ambrosio, 2015, p. 42). Para a autora, as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação, visando a investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito. É nesse campo, permeado por relações

de poder e possibilidades de resistência, que se produz a identidade profissional (IP), nos termos postos por Barreto e Cyrino (2024). Para as autoras, a IP é entendida como uma construção ética e política, sempre em movimento, que se atualiza nos modos de ser e agir, em nosso caso, do formador.

Por fim, a **reflexão sobre a própria prática**, provocada pelo incômodo com as câmeras desligadas, desloca o foco do problema técnico para uma questão formativa mais profunda: o que significa “estar presente” em um encontro virtual? Tal inquietação convoca o formador a repensar as formas de presença e participação, e, como sugere Larrosa (2002, p. 14), a perguntar-se sobre “o que fazemos quando ensinamos e o que nos acontece quando ensinamos.” Nessa reflexão, o formador reinscreve sua posição, reafirmando que ensinar, aprender e formar-se são processos indissociáveis e coabitam o mesmo espaço ético-político.

A constituição ética do formador, tal como narrada, evidencia uma postura que reconhece a singularidade das participantes, conferindo-lhes identidade e legitimidade no processo formativo. Em diálogo com Larrosa (2002), trata-se de uma relação atravessada pela experiência, entendida como aquilo que nos acontece, afeta-nos e transforma-nos. Ao nomear as participantes e descrever suas trajetórias como os caminhos de “dez mulheres guerreiras”, a formadora registra presenças e produz reconhecimento, operando uma prática discursiva que, segundo Veiga-Neto (2012), insere-se nas disputas culturais pela valorização de determinadas identidades. A metáfora da “colcha de retalhos” e da “renda” indica um *ethos* formativo artesanal e paciente, que se constrói coletivamente e valoriza a heterogeneidade como potência.

Essa dimensão ética também se expressa como resistência e criação, em consonância com Foucault (2018), que entende a ética não como obediência a normas fixas, mas como prática livre e reflexiva. Diante do isolamento imposto pela pandemia, a união informal

para estudo e debate rompeu com a lógica do distanciamento, instaurando novas formas de encontro. Essa busca experimental por plataformas e estratégias, lida por Suárez (2023) como prática situada e culturalmente mediada, demonstra que a formação se dá em diferentes contextos, com seus limites e potências. Para Nacarato (2021), tal processo reafirma a formação como construção coletiva, em que a criação de vínculos e a negociação de práticas são tão relevantes quanto o conteúdo trabalhado.

A constituição da formadora como sujeito ético-político ocorre também na rede de saber-poder que articula outros elementos. As plataformas digitais, a *internet*, câmeras e microfones, distante de serem instrumentos neutros, Santos (2020) atuam como elementos que moldam e condicionam as formas de interação e aprendizagem. Na perspectiva foucaultiana, esses artefatos são instâncias que tanto possibilitam quanto limitam as práticas formativas. Assim, a subjetivação da formadora acontece na intersecção entre relações humanas, com seus afetos, saberes e necessidades, e mediações tecnológicas, revelando que a ética na formação se constrói no entrelaçamento de discursos, práticas e materialidades.

A FORMAÇÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVA E REGULADORA

No campo da formação de professores que ensinam matemática, circulam discursos que produzem normas sobre o que deve ser ensinado, como se deve ensinar e quem é o professor ideal (Santana *et al.*, 2020b). Esses discursos, ao mesmo tempo em que organizam a prática, operam como tecnologias disciplinares (Foucault, 1987), regulando os modos de ser, agir e falar dos sujeitos envolvidos.

Para ilustrar, tomemos como exemplo um episódio de sala de aula da disciplina “Números e Funções Reais” pertencente à matriz curricular do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), conforme socializado por Santana e Porto (2020a). Criado em 2010 por meio de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa) e a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), segundo Caldato, Fiorentini e Pavanello (2018), Santana e Porto (2020a), Santana *et al.* (2020b) e Santos e Bisognin (2025). Atualmente, o programa integra uma rede de 106 polos vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Sua estrutura curricular unificada, composta por nove disciplinas (sete obrigatórias e duas eletivas), e seu sistema avaliativo centralizado, em especial o Exame Nacional de Qualificação (ENQ), funcionam como tecnologias disciplinares (Foucault, 2006), regulando conteúdos, métodos e critérios de avaliação. Tais dispositivos, ao prescreverem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como deve ser avaliado, participam da produção de certo tipo de sujeito-formador, alinhado a parâmetros de desempenho e controle, pois nele se articulam dispositivos institucionais, prescrições curriculares e dinâmicas locais que configuram tanto sujeições quanto possibilidades de ação.

Entretanto, conforme aponta Foucault (2012), o sujeito não é inteiramente determinado pelas forças que o constituem. No espaço entre a norma e sua aplicação, abre-se a possibilidade de práticas de liberdade, ações nas quais o indivíduo, refletindo sobre si e sobre o sentido de sua função, mobiliza estratégias para deslocar ou ressignificar prescrições. É nesse ponto que as tecnologias de si ganham relevância: o formador pode criar, no interior de um regime prescritivo, formas próprias de conduzir a formação, tensionando discursos dominantes e favorecendo a constituição de professores como sujeitos mais autônomos e críticos, como podemos observar na Figura 2:

Figura 2 – Episódio de uma aula no Profmat

- (01) **Professor L:** Mas, círculo ou circunferência?
- (02) **Formador:** Bom, é questão de nomenclatura. Tanto faz chamar círculo ou circunferência. Por exemplo, quando você fala do quadrado, para você o quadrado é o polígono ou a região?
- (03) **Professor L:** Bom, usamos o quadrado como sendo a região. Uma região delimitada no espaço que é o quadrado.
- (04) **Formador:** Sim, mas quando falamos do perímetro de um quadrado, você olha para o polígono, correto?
- (05) **Professor L:** Porque a definição de círculo são todos os pontos cuja distância é menor ou igual a r [raio]. Então, nós temos os pontos internos ali! [referindo-se a imagem do círculo registrada no quadro]
- (06) **Formador:** Tanto faz você chamar isso aqui de círculo, ou chamar isso aqui de circunferência [referindo-se a imagem registrada no quadro]. É só você deixar claro o componente que você está usando, porque usa esses dois indistintamente.
- (07) **Professor J:** Mas, é essa distinção que está lá no livro didático que o aluno...
- (08) **Formador:** Às vezes, você não precisa fazer a distinção, é isso que eu estou falando. Isso não precisa. Você vai calcular a área do círculo ou a área da circunferência?
- (09) **Professor J:** Eu não estou nem discutindo para gente, porque a gente entende. Eu estou discutindo pensando nos meus alunos.
- (10) **Formador:** Mas, é isso que eu estou dizendo. Eu estou falando dessa distinção para os alunos compreenderem. Se você quiser fazer a distinção e achar que é melhor para os seus alunos fazer essa distinção, não tem problema! Se não fizer, também não tem problema!
- (11) **Professor C:** Ia fazer o mesmo questionamento que você fez, mas quando ele deu o exemplo dos quadrados, eu já fiquei convencido! Porque você fala de quadrados, você está falando da limitação do perímetro do quadrado. Então, fazemos essa distinção no círculo e na circunferência. Então, isso aí já me convenceu.

Fonte: Santana e Porto (2020a, p. 76).

O episódio analisado ocorreu durante uma discussão sobre o produto cartesiano entre um círculo e uma reta. Um professor questiona se o termo correto seria "círculo" ou "circunferência". A partir desse questionamento, instaura-se um debate entre os professores e o formador, revelando diferentes posicionamentos discursivos. O **Professor L** inicia o diálogo (linha 01) exigindo uma distinção conceitual precisa; o **Professor J** (linha 07) reforça esse pedido ao mencionar a presença dessa diferenciação no livro didático. A referência ao material didático opera aqui como um **dispositivo de autoridade**, que define o que é considerado um saber legítimo no ensino da matemática.

O formador, por sua vez, relativiza essa distinção, argumentando que, na prática, "tanto faz" chamar de círculo ou circunferência, desde que o contexto e a intenção comunicativa estejam claros (linhas 02, 06, 10). Esse posicionamento representa um movimento de **resistência às tecnologias disciplinares** que regulam o discurso matemático escolar, em consonância com os estudos de Gallo (2017). Em vez de reafirmar uma verdade normativa, construída historicamente por práticas curriculares, avaliativas e editoriais, o formador desloca a discussão para o campo da **adequação didática e da clareza pedagógica**, rejeitando a obrigatoriedade da distinção formal.

Ao agir assim, o formador se coloca como um sujeito ético no sentido foucaultiano: aquele que **exerce práticas sobre si e sobre os outros**, produzindo deslocamentos nos modos estabelecidos de saber, ensinar e formar (Foucault, 2006). Trata-se do exercício de uma **tecnologia de si**, em que o sujeito não se submete integralmente às normas, mas as interroga, ressignifica-as e constrói alternativas a partir de sua experiência, de sua escuta e de sua análise da prática.

O momento em que o **Professor C** afirma ter sido convencido pelo exemplo do quadrado e da delimitação de perímetro (linha 11) marca o ponto de inflexão discursiva. A normatividade conceitual que imperava no início da discussão começa a ser suspensa,

permitindo a emergência de outra compreensão, menos presa à rigidez das definições e mais voltada à intencionalidade comunicativa e à construção do sentido pedagógico. Esse deslocamento evidencia que os discursos reguladores podem ser **tensionados e ressignificados no interior das práticas formativas**, desde que haja espaço para o dissenso, para a escuta e para a argumentação ética (Foucault, 2010).

Esse episódio revela, portanto, que a formação de professores pode se constituir como uma **prática discursiva reguladora** e como espaço de **deslocamentos e reinvenções**, quando o formador assume conscientemente o papel de tensionar os discursos que normatizam a docência. Ao recusar a adesão acrítica aos regimes de verdade escolares, o formador **resiste à captura do sujeito pela norma**, promovendo práticas de formação que favorecem a constituição de professores mais autônomos, críticos e atentos às singularidades do ato educativo.

SUMÁRIO

Quadro 1 – Dispositivos do PROFMAT: entre tecnologias disciplinares e tecnologias de si

Elemento / Dispositivo	Natureza (perspectiva foucaultiana)	Efeito sobre o sujeito-formador	Potencial para constituição ética (tecnologias de si)
Matriz Curricular Unificada	Tecnologia disciplinar – prescreve conteúdos, ordem e carga horária de forma centralizada.	Padroniza o que deve ser ensinado, reduzindo a autonomia para seleção de conteúdo.	O sujeito-formador pode reinterpretar objetivos, propor exemplos e contextualizações que dialoguem com as necessidades específicas dos estudantes.
Exame Nacional de Qualificação (ENQ)	Tecnologia disciplinar – define critérios e padrões de desempenho a nível nacional.	Pressiona o ensino para atender ao formato e escopo da prova.	O sujeito-formador pode utilizar o conteúdo exigido como ponto de partida para discussões conceituais mais amplas e críticas.
Diretrizes da Comissão Acadêmica Nacional (ementas, programas, bibliografias)	Dispositivo normativo – estabelece parâmetros formais e uniformiza abordagens.	Reforça um modelo de “ensino correto” legitimado institucionalmente.	Ao refletir sobre essas diretrizes, o sujeito-formador pode tensionar sua aplicação, introduzindo perspectivas históricas, epistemológicas e críticas.
Regimento do PROFMAT – funções do formador	Tecnologia disciplinar – define responsabilidades e modos de atuação esperados.	Produz um sujeito-formador como executor das regras.	O sujeito-formador pode exercer reflexão crítica sobre seu papel, transformando prescrições em oportunidades para práticas pedagógicas mais emancipatórias.
Interações em sala de aula	Espaço de relação – campo onde discursos e saberes circulam e se confrontam.	Permite a reprodução de discursos dominantes ou sua problematização.	É o lugar privilegiado para o exercício das tecnologias de si, ao criar condições para o diálogo, a problematização e a formação crítica dos professores em formação.
Relação com os estudantes-professores	Campo relacional – atravessado por relações de poder e saber.	Pode reproduzir hierarquias ou construir práticas colaborativas.	O sujeito-formador pode trabalhar para constituir um espaço horizontal, de escuta e construção conjunta de saberes, resistindo à verticalidade imposta por certos discursos institucionais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pela lente foucaultiana, o Profmat apresenta um forte aparato de *tecnologias disciplinares*, que modelam e regulam a prática do formador, como vemos no Quadro 1. Contudo, essas mesmas condições oferecem *brechas* para o exercício das *tecnologias de si*, nas quais o formador, refletindo criticamente sobre prescrições e sobre seu próprio papel, pode construir modos éticos de atuação que tensionem e, por vezes, ressignifiquem os discursos dominantes sobre o “ensinar a ensinar matemática”. O sujeito formador, consciente das redes de poder que atravessam os discursos sobre ensino de matemática, pode promover práticas formativas que resistem à normatização, favorecendo a emergência de sujeitos-professores mais autônomos e críticos.

Nesse contexto, o formador não atua como árbitro que impõe um modo “correto”, mas como mediador que questiona: **“O que se aprende quando se privilegia uma representação em detrimento da outra? Como isso impacta a experiência dos alunos na escola?”**. Essa ação desloca a prática do formador do lugar de mero transmissor de técnicas para o de sujeito que se constitui eticamente no exercício da formação. Inspirados em Foucault (2014a), argumentamos que, ao abrir espaço para a diferença e para a negociação coletiva, ele aciona uma *tecnologia de si*: cria para si e para os professores uma prática reflexiva em que se interrogam os conceitos matemáticos e os modos de ensiná-los.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA

Neste capítulo, tínhamos por objetivo problematizar o modo como o FPM pode ser compreendido como um sujeito que se constitui eticamente no exercício da formação. Em uma perspectiva

foucaultiana, entendemos que o formador pode ser entendido como um sujeito que, ao exercer práticas reflexivas, colaborativas e investigativas, produz-se como sujeito ético, em busca de ampliar seus modos de ser e agir como educador e de possibilitar essa ação a seus formandos. Argumentamos que o *formador se constitui eticamente no entrelaçamento entre normas institucionais e possibilidades de invenção de si, assumindo a formação como prática de liberdade e não apenas como aplicação de modelos*. Tal argumento pode ser sustentado em três frentes na perspectiva foucaultiana:

- a. *Relações de poder-saber* – O formador atua em dispositivos institucionais (como cursos de licenciatura, programas de formação como o Proformat), onde circulam discursos legitimados que definem o que conta como conhecimento válido para ensinar Matemática (Foucault, 2004, 2017). Argumentamos que os modelos de conhecimento matemático se configuram como regimes de verdade que moldam condutas, a exemplo de Carrillo *et al.* (2019), Chapman (2021), Contreras *et al.* (2017), Jaworski (2008), Martignone Ferretti, Rodríguez-Muñiz (2022) e Zopf (2010). Eles fazem parte de um **regime discursivo** que institui normas de visibilidade e de enunciação sobre o formador, definindo quais formas de saber devem ser mobilizadas, como devem ser organizadas e com que finalidade devem operar.
- b. *Subjetivação e tecnologias de si* – O formador não é apenas regulado por normas, mas também se constitui eticamente ao refletir sobre sua prática, narrar suas experiências e transformar a si mesmo no processo de formar outros (Foucault, 2010, 2012; Larrosa, 1994). Ao propor práticas colaborativas e reflexivas, por exemplo, ele mobiliza tecnologias de si, criando espaços de liberdade e cuidado de si, o que envolve agir sobre si mesmo com consciência dos limites e possibilidades produzidos historicamente (Foucault,

2004). Assim, a constituição do formador como sujeito não pode ser entendida como algo fixo ou estável, mas como uma prática histórica em constante produção.

- c. *Especificidade do campo da Educação Matemática* – As pesquisas nacionais e internacionais reforçam que o conhecimento do formador é singular, situado e atravessado por múltiplos discursos (Barbosa, 2024; Beswick; Goss, 2018; Chapman, 2021; Coura; Ribeiro, 2024; Santana; Santana, 2025). Os estudos na área da Educação Matemática, ao tratar do formador, constrói uma especificidade própria: ela analisa **o que o formador deve saber e como ele se constitui sujeito nesse processo**, atravessado por discursos, tecnologias de poder, disciplinares e de si, práticas de liberdade e regimes de verdade que moldam o campo. É justamente nesse ponto que reside a força do campo, deve-se pensar o formador como **um sujeito ético em processo, produzido e produtor de saberes**, mais do que como um mero transmissor de conteúdos.

Nesse jogo, o formador não é concebido como mero transmissor de saberes ou reproduzidor de prescrições curriculares, mas como alguém que, ao atuar formativamente, também exerce práticas sobre si mesmo, reinventa modos de ser e tensiona padrões instituídos. Inspiradas em Foucault (2004), afirmamos que o conceito de tecnologias de si permite explorar como esses sujeitos mobilizam saberes, refletem sobre sua prática e produzem deslocamentos nas formas historicamente consolidadas de formar professores de matemática. Ao adotar essa perspectiva, este ensaio convida à reflexão sobre o cuidado de si como dimensão ética da formação docente, e sobre os efeitos possíveis de uma formação que se abre à indocilidade, à experiência e à invenção de si.

As implicações desta pesquisa passam por **inscrever a formação como prática discursiva e reguladora**, tornando explí-

citamos os jogos de verdade em que operamos, e, simultaneamente, criar arranjos que convoquem **exercícios de si**. A **formação como prática de liberdade** ganha legitimidade em grupos colaborativos que instituem a relação entre universidade e escola, campo em que a Educação Matemática brasileira tem forte tradição (Cristovão; Fiorentini, 2021; Cyrino, 2022; Nacarato *et al.*, 2021; Santana; Barbosa, 2015). Nesses coletivos, articulam-se repertório matemático, prática e pesquisa, não como blocos estanques, mas como **linhas de força** que se tensionam em projetos de estudo, *design* de tarefas, análise de aulas e investigações compartilhadas. A colaboração funciona, então, como tecnologia de si: ao falar a verdade entre pares, expor decisões matemáticas, reconstruir justificativas e acolher diferenças, o formador **trabalha sobre si**, produzindo singularidades éticas sem perder o vínculo com o comum. O resultado esperado, longe de ser a homogeneização das práticas, torna-se a capacidade ampliada de **julgar, escolher e responder** em contextos reais, marca de uma docência eticamente situada.

A agenda de pesquisa em Educação Matemática sobre o FPM pode avançar em diferentes direções que se entrelaçam. Um primeiro passo é mapear como tecnologias de poder, disciplinares e de si atravessam a formação, revelando tensões entre normas institucionais e práticas inventivas. Também é necessário investigar a constituição discursiva do formador, compreendendo como discursos acadêmicos, curriculares e políticos produzem modos de ser e agir nesse campo. Nesse movimento, ganha relevância explorar práticas de liberdade e colaboração, como grupos de estudo e redes, que possibilitam experiências éticas e novas subjetivações. Além disso, o uso de narrativas e histórias de vida pode revelar como os formadores se percebem e se transformam em sua prática cotidiana.

Por fim, a articulação entre epistemologias internacionais e as especificidades brasileiras pode enriquecer o debate, permitindo que modelos como no PCK (Appova; Taylor, 2017), sejam problematizados à luz do contexto nacional. Em síntese, trata-se de produzir

uma crítica ética e política da formação, em que o formador é compreendido não apenas como transmissor de saberes, mas como sujeito implicado em jogos de verdade, poder e resistência. Assim, a agenda de pesquisa se abre para uma crítica ética e política, na qual o formador se reinventa como sujeito da formação.

AGRADECIMENTOS

Embora não sejam responsáveis pelas posições aqui adotadas, agradecemos a professora Dr^a Fernanda Wanderer, aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (Nepenm-NE) e ao Grupo Colaborativo em Matemática e Educação (GCMEduc) pelas contribuições.

REFERÊNCIAS

- ADLER, J.; DAVIS, Z. Modelling Teaching in Mathematics Teacher Education and the Constitution of Mathematics for Teaching. *In*: ROWLAND, Tim; RUTHVEN, Kenneth (ed.). **Mathematical Knowledge in Teaching**. Mathematics Education. Library: Springer, 2011.
- ALMEIDA, M. V. R.; RIBEIRO, M.; FIORENTINI, D. Conhecimento especializado do formador de professores de matemática. In CYRINO, M. C. C. T. **Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática**: desafios e perspectivas. Brasília: SBEM, 2018.
- APPOVA, A.; TAYLOR, C. Expert mathematics teacher educators' purposes and practices for providing prospective teachers with opportunities to develop pedagogical content knowledge in content courses. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 22, p. 179–204, 2017.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for Teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 59, n. 5, p. 389–407, 2008.

BARBOSA, J. C. Abordagens teóricas e metodológicas na educação matemática: aproximações e distanciamentos. *In*: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília: Sbem, 2018.

BARBOSA, J. C. Os formadores de professores de matemática e sua comunicação pedagógica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2024, Natal. **Anais [...]**. Natal: 2024a.

BARBOSA, J. C.; CHAPMAN, O. Mathematics teacher educators' expertise based on pedagogical communication. *In*: EVANS, T. *et al.* **Proceedings of the 47th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, v. 2, p. 40-47, 2024.

BARRETTO, A. C.; CYRINO, M. C. C. T. Constituição da Identidade Profissional de Professores de Matemática no Início da Docência. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 33, n. 74, p. 275-294, 2024.

BESWICK, K.; CHAPMAN, O. Mathematics Teacher Educators' Knowledge for Teaching. *In*: CHO, S. I. **The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education Intellectual and attitudinal challenges**, 2012.

BESWICK, K.; GOOS, M. Mathematics teacher educator knowledge: What do we know and where to from here? **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 21, n. 5, p. 417-427, 2018.

CALDATTO, M. E.; FIORENTINI, D.; PAVANELLO, R. M. Uma análise do Projeto de formação profissional de professores privilegiada pelo PROFMAT. **Zetetiké**, v. 26, n. 2, p. 260-281, 2018.

CARRILLO *et al.* El conocimiento didáctico del contenido del formador de profesores de matemáticas: su construcción a partir del análisis del conocimiento especializado pretendido em el futuro profesor. *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. Rio de Janeiro: Edições Hipótese, 2019.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHAPMAN, O. Mathematics teacher educator knowledge for teaching teachers. *In*: GOOS, M.; BESWICK, K. (ed.). **The learning and development of mathematics teacher educators**: International perspectives and challenges. Springer, 2021.

CONTRERAS, L. C. *et al.* Fundamentos teóricos para conformar un modelo de conocimiento especializado del formador de profesores de matemáticas. *In*: CARILLO, J.; CONTRERAS, L. C. (ed.). **Avances, utilidades y retos del modelo MTSK**. Actas de las III Jornadas del Seminario de Investigación de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Huelva. Huelva: CGSE, 2017.

CYRINO, M. C. T. Collaboration in Mathematics Teacher Education. **SISYPHUS**: Journal Education, v. 9, n. 2, p. x-y, 2021.

COURA, F. C. F.; PASSOS, C. L. B. Conhecimento do formador de professores de matemática que é investigador da docência. **Zetetiké**, v. 29, p. 1-18, 2021.

COURA, F. C. F.; RIBEIRO, A. J. Tendências de pesquisas sobre o formador de professores que ensinam matemática no Brasil: um estudo a partir dos Sipem. *In*: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. **Anais...** Natal: Sbem, p. 1-15, 2024.

CRISTOVÃO, E.; FIORENTTIN, D. Narrative Research in the Study of the Learning of Mathematics Teachers in Hybrid Collaborative University-School Spaces. **SISYPHUS**: Journal Education, v. 9, n. 2, p. 34-60, 2021.

CYRINO, M. C. A identidade docente e o papel da formação inicial na educação matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 25, n. 3, p. 45-60, jul./set. 2022.

DAVIS, B.; RENERT, M. **The Math Teachers Know**: profound understanding of emergent mathematics. New York: Routledge, 2014.

ERICSSON, K. A. *et al.* **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

ESCUDERO-ÁVILA, D.; MONTES, M.; CONTRERAS, L. C. What do Mathematics Teacher Educators need to know? Reflections emerging from the content of mathematics teacher education. *In*: GOOS, M.; BESWICK, K. (ed.). **The learning and development of mathematics teacher educators**: international perspectives and challenges. Springer, 2021.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**, volume IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALLO, S. Insurreições escolares? *In*: RAGO, M.; GALLO, S. (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições**. É inútil revoltar-se. São Paulo: CNPq: Capes: Fapesp: Intermeios, 2017.

GOMES, M. M.; FERRERI, M.; LEMOS, F. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal: Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 189-195, maio/ago. 2018.

HELLIWELL, T.; CHORNEY, S. (Re)conceptualising the expertise of the mathematics teacher educator. *In*: FERNÁNDEZ, C. (Ed.) **Proc. 45th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, v. 1, p. 207-208, 2022.

HUET, I. Desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior: contributos para uma reflexão. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, p. 1-20, 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Insubordinação criativa de educadoras matemáticas evidenciadas em suas narrativas. *In*: Conferência Interamericana de Educação Matemática. **Anais...** Chiapas, p. 1-12, 2015.

JAWORSKI, B.; WOOD, T. (Ed.). **The international handbook of mathematics teacher education**. Volume 4: The mathematics teacher educator as a developing professional. Sense Publishers, 2008.

MARTIGNONE, F.; FERRETTI, F.; RODRÍGUEZ-MUÑOZ, L. J. What aspects can characterize the specialised knowledge of a mathematics teacher educator? **Educación Matemática**, v. 34, n.3, p. 301-328, 2022.

NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A.; FRARE, R. B. The Production of Pedagogic Narratives as a Formative Process in Contexts of Collaboration. **SISYPHUS: Journal Education**, v. 9, n. 2, p. 14-33, 2021.

PEREIRA, C. A. B.; NACARATO, A. M. A formação de formadores de professores que ensinam matemática: o caso de São Luís/MA. *In*: Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2017.

RANGEL, L.; GIRALDO, V.; MACULAN, N. Conhecimento de Matemática para o Ensino: um estudo colaborativo sobre números racionais. **Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática**, v. 8, n. 2, p. 42-70, 2015.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxrpmSYq/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SANTANA, F. C. M. A arte de bordar a docência na formação de professores(as) que ensinam matemática na UEFS. *In*: SILVA, F. O. (Org). **O que narram professores/as do DEDU/UEFS?** Experiências Pedagógicas da Docência Universitária na relação Universidade e Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 273-277, 2022.

SANTANA, F. C. M. *et al.* O formador e as tensões entre os textos movidos da matemática escolar e o discurso pedagógico do PROFMAT. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 13, n. 2, p. 222-229, 2020.

SANTANA, F. C. M.; MORETTI, V. D.; MARCO, F. F. National policies for the training of Mathematics teachers and power games: reflections, challenges, and propositions. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 4, n. 4, p. 1-19, 2024.

SANTANA, F. C. M.; PORTO, M. F. P. Comunicação na sala de aula do PROFMAT e os princípios que regulam as produções textuais. **Quadrante**, v. 29, n. 2, p. 68-85, 2020a.

SANTANA, I. M. S.; SANTANA, F. C. M. Constituição do Sujeito-Formador de Professores de Matemática e Práticas de Subjetivação. *In*: Encontro Baiano de Educação Matemática. **Anais...** Barreiras: Sbem, 2025.

SUMÁRIO

SANTOS, A. X.; BISOGNIN, V. Funções Geradoras no Ensino de Matemática: Uma revisão sistemática de dissertações do PROFMAT. *In*: Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe. **Anais...** Santo Domingo, 2025.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?#ivesdejunho. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SUÁREZ, D. El giro pedagógico en el Currículum, la formación y el oficio de enseñar: experiencias, principios e inspiraciones con investigaciones narrativas en educación. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-24, 2023.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-284, 2012.

WANDERER, F.; FREITAS, J. V.; PRATES, M. E. L. A terceirização da formação de professores para a implementação da BNCC: os caminhos para o endividamento da docência. **Cadernos do Aplicação**, v. 35, p. 1-13, 2022.

WANDERER, F.; LONGO, F. Enunciados que constituem as docências em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 34, n. 67, p. 421-440, 2020.

ZOPF, D. A. **Mathematical knowledge for teaching teachers**: The mathematical work of and knowledge entailed by teacher education. Tese de Doutorado. Michigan: University of Michigan, 2010. Disponível em: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/77702/1/dzopf_1.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

24

Alexander Castrillón-Yepes
Paula Andrea Rendón-Mesa

COMPRESIONES DE INTERDISCIPLINARIEDAD EN FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.24](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-542-8.24)

INTRODUCCIÓN¹

La interdisciplinariedad es un término ampliamente utilizado en el ámbito educativo, presente en diseños curriculares de distintos niveles, en discursos de política pública, en programas de formación de profesores y en numerosas investigaciones a nivel internacional. En los últimos años, este término ha cobrado relevancia debido a discusiones sobre la Educación STEM y a la necesidad de atender a los desafíos del siglo XXI. En este sentido, se ha enfatizado en la necesidad de formar ciudadanos capaces de afrontar problemas complejos, superando las limitaciones de una mirada monodisciplinar.

A pesar de la importancia que el término parece revestir, existen complejidades para su promoción en las escuelas y los procesos de formación de profesores. Esta complejidad se reconoce en la pluralidad de significados que tiene el término, el desafío que representa desarrollar procesos de integración, la confianza de los profesores, su formación monodisciplinar y asuntos organizacionales, entre otros (Lenoir, 2017; Maass *et al.*, 2019).

En distintas investigaciones, el término interdisciplinariedad ha sido empleado tanto en su forma sustantiva como en función adjetiva. En el primer caso, se utiliza para nombrar los vínculos, relaciones o articulaciones posibles entre dos o más disciplinas; en el segundo, califica enfoques, estrategias, actividades, o recursos. De este modo, la interdisciplinariedad puede entenderse como principio estructurante del currículo, como dinámica de articulación entre áreas, como práctica, como enfoque filosófico o incluso como forma de promover el diálogo entre distintos campos del conocimiento (Gallego, 2011). Por ejemplo, Almenares-López *et al.* (2019) realizan

1 Este capítulo presenta resultados preliminares del proyecto de investigación doctoral que desarrolla el primer autor en la Universidad de Antioquia (Colombia), el cual se propuso, entre otros asuntos, reconocer las comprensiones que futuros profesores de matemáticas desarrollan sobre la interdisciplinariedad.

una revisión de literatura en la cual identifican elementos comunes en los documentos cuando se refieren al término, los cuales agrupan en las categorías: proceso, integración disciplinar y solución a problemas complejos. El proceso se entiende como “el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno o hecho complejo” (Almenares-López *et al*, 2019, p. 143). En términos de la integración disciplinar se expone la interdisciplinariedad como uno de los niveles (otros son el multi y trans) donde hay cooperación, intercambios, vínculos o integración de varias disciplinas. Por último, se destaca que la interdisciplinariedad permite la solución de problemas en el contexto de la profesión.

En este panorama, la formación inicial de profesores se convierte en un escenario de interés para reflexionar sobre los sentidos, finalidades y posibilidades de la interdisciplinariedad, ya que son los profesores uno de los principales actores para integrar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza. De manera particular, en el campo de la Educación Matemática se reconoce la relevancia de considerar la interdisciplinariedad dentro de la formación del futuro profesor (Castrillón-Yepes; Rendón-Mesa; Villa-Ochoa, 2023; Corica, 2022). Sin embargo, no es evidente cómo se comprende este término en los programas de formación, ni cómo los futuros profesores lo incorporan en sus proyecciones pedagógicas o lo articulan con su saber disciplinar.

Reconocer las comprensiones que los futuros profesores desarrollan sobre la interdisciplinariedad permite considerar sentidos, intenciones y tensiones que configuran su mirada sobre la enseñanza y la promoción de relaciones entre disciplinas en su práctica profesional. Así, vale la pena reconocer las diferentes palabras y usos de la interdisciplinariedad, ya que incluso en el uso indiscriminado del término pueden aparecer patrones de consenso con implicaciones tanto para la teoría como para la práctica (Klein, 2017).

En este trabajo se adopta el término comprensiones para referirse a los sentidos, ideas, descripciones e interpretaciones que

los futuros profesores configuran sobre la interdisciplinariedad en el marco de su formación. Se entiende que estas comprensiones no son estáticas; pueden cambiar, tensionarse o incluso presentarse de manera contradictoria a lo largo de los procesos de formación. Aun así, ofrecen insumos valiosos para comprender cómo se construyen significados en torno al término y cómo se proyecta su incorporación en las prácticas profesionales de los profesores, particularmente en lo que respecta a las posibilidades de integración disciplinar en la enseñanza de las matemáticas.

Este capítulo se propone reconocer las comprensiones que futuros profesores de matemáticas desarrollan sobre la interdisciplinariedad. A través de un análisis temático, se busca identificar los sentidos atribuidos al término, así como las tensiones y desplazamientos que emergen durante un proceso formativo. En coherencia con ello, en los apartados que siguen, se presenta la metodología del estudio, se exponen los principales resultados y se discuten sus implicaciones para la formación de profesores en Educación Matemática, cerrando con algunas consideraciones finales.

METODOLOGÍA

Este capítulo presenta un análisis parcial derivado de una investigación más amplia desarrollada en el marco de un proyecto doctoral que estudia la interdisciplinariedad en la formación inicial de futuros profesores de matemáticas. El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, a partir del cual se exploró e interpretó las comprensiones, propuestas y dificultades relacionadas con la integración de la interdisciplinariedad por parte de futuros profesores de matemáticas, en el marco de su formación profesional. En este caso particular, se describen las comprensiones que dichos estudiantes construyen en el marco de un proceso de formación en las

prácticas profesionales. La naturaleza flexible y evolutiva de este enfoque resultó adecuada para dar cuenta de las voces de los participantes y de las transformaciones que se evidencian en sus procesos formativos (Creswell; Creswell, 2018).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los participantes fueron cinco futuros profesores de matemáticas (en adelante E1, E2, E3, E4 y E5) que cursaban su práctica profesional en el programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Antioquia, en el marco de una línea temática centrada en modelación e interdisciplinariedad. Su participación se extendió a lo largo de tres semestres académicos (2023-II, 2024-I, 2024-II), según la propuesta de práctica de este programa (Castrillón-Yepes; Rendón-Mesa; Villa-Ochoa, 2023) e incluyó la participación en espacios y actividades como: seminarios, diseño y análisis de tareas, elaboración de planes de clase, visitas e intervenciones en centros de práctica, discusiones y escritura de un documento de sistematización de su experiencia investigativa.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Debido al carácter polisémico de la interdisciplinariedad y a la diversidad de maneras en que esta puede manifestarse durante los procesos de formación con los futuros profesores, fue necesario considerar diferentes estrategias de recolección y tipos de datos. Para el caso de este capítulo, se seleccionó un conjunto delimitado de información provenientes de su participación en la Práctica. El análisis se centró en dos tipos principales de registros:

- Documentos que elaboraron los estudiantes como respuesta a las tareas durante la Práctica, enfocadas en la exploración conceptual del término interdisciplinariedad.
- Fragmentos de entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes que permitieron profundizar en sus comprensiones, valoraciones y proyecciones sobre la integración de la interdisciplinariedad en su ejercicio profesional.

Estas fuentes fueron seleccionadas intencionalmente para este capítulo, por su relación específica con las comprensiones de los futuros profesores. Los documentos elaborados por los estudiantes permitieron reconocer diferentes visiones sobre la interdisciplinariedad y la manera en que ellos la proyectan en ejercicio profesional. Las entrevistas permitieron complementar información que se presentaba en los documentos y en otras fuentes de datos de la investigación doctoral. El hecho de que fuesen semiestructuradas posibilitó hacer ajustes a preguntas para cada uno de los entrevistados, permitió la aclaración de términos e identificar posibles ambigüedades (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Considerar las entrevistas en este trabajo implicó un proceso de preparación de las preguntas, la disposición y concertación de modalidad (virtual para este caso), el aseguramiento de la confidencialidad de la información y el acceso al recurso y la transcripción de estas para su posterior análisis.

Estos registros fueron seleccionados porque son una oportunidad para evidenciar de manera directa las comprensiones que los futuros profesores configuran sobre la interdisciplinariedad en el marco de su formación. La articulación entre los documentos escritos y las entrevistas permitió acceder tanto a las comprensiones iniciales como a sus reformulaciones, variaciones, matices y proyecciones. Así, los datos aquí considerados ofrecen una base pertinente para explorar los sentidos atribuidos al término, las tensiones que emergen en su conceptualización y las posibilidades que los

participantes proyectan para su integración en la enseñanza de las matemáticas. Para dar cuenta de ello e interpretar los registros, se empleó el método de análisis temático.

ANÁLISIS TEMÁTICO

El análisis temático no solo es un método que permite identificar, analizar e informar sobre patrones o temas en un conjunto de datos, sino que también permite la interpretación de otros asuntos asociados al objeto de investigación (Braun *et al.*, 2019; Braun; Clarke, 2006). En el caso de este trabajo se consideraron las fases propuestas por Braun y Clarke (2006) para orientar el análisis, a saber:

- Familiarización con los datos: se realizó una lectura cuidadosa y reiterada de los documentos y transcripciones de las entrevistas, reconociendo menciones explícitas e implícitas sobre la interdisciplinariedad. Esta etapa permitió una primera inmersión en los sentidos atribuidos por los futuros profesores.
- Codificación: se identificaron menciones específicas en los textos, asignándoles códigos que representaban ideas clave. La codificación combinó un enfoque inductivo, centrado en las expresiones emergentes de los participantes, y un enfoque deductivo, guiado por algunos referentes conceptuales sobre interdisciplinariedad en la formación de profesores.
- Construcción: los códigos fueron agrupados y relacionados entre sí para generar estructuras más amplias. En este proceso se identificaron conexiones entre fragmentos, algunos asuntos recurrentes, algunos roles asignados a la interdisciplinariedad y tensiones conceptuales.

SUMÁRIO

- Revisión de temas: los temas iniciales fueron sometidos a un proceso de ajuste y contraste con los datos, para garantizar su coherencia interna y su relación con el objetivo del estudio. Este proceso incluyó una discusión conjunta con los directores de tesis.
- Definición de temas: después de la revisión de temas, se procedió con la determinación de nombres finales para las regularidades encontradas. Así,
- cada tema fue nombrado, descrito y delimitado con mayor precisión, reconociendo su alcance y relación con el objeto de investigación. Se seleccionaron fragmentos representativos que permiten ilustrar estos temas. Para este proceso se generó un diagrama que relaciona los códigos y temáticas (ver Tala 1).
- Producción del reporte: por último, los resultados del análisis se organizaron y redactaron en función de los temas construidos, con el fin de dar cuenta de las comprensiones que los futuros profesores atribuyen a la interdisciplinariedad, sus sentidos, tensiones y proyecciones profesionales.

Tabla 1 – Temas definidos y códigos asociados

Tema	Códigos asociados
La interdisciplinariedad como enfoque relacional	▪ Concepciones de interdisciplinariedad ▪ Visión práctica ▪ Perspectiva relacional ▪ Propósitos de integrar la interdisciplinariedad ▪ Objetos de la relación ▪ Aportes de la interdisciplinariedad

Formación, saberes y condiciones para asumir la interdisciplinariedad	▪ Formación para la interdisciplinariedad ▪ Conocimiento sobre relaciones entre disciplinas ▪ Conocimiento de las disciplinas ▪ Necesidades para la interdisciplinariedad ▪ Doble titulación [condición específica de estos futuros profesores]
Aprendizajes y oportunidades para la interdisciplinariedad	▪ Oportunidades para la interdisciplinariedad ▪ Interdisciplinariedad en la planeación ▪ Interdisciplinariedad en la investigación ▪ Razones de las planeaciones ▪ Estrategias ▪ Aporte de las disciplinas
Dificultades, tensiones y obstáculos percibidos	▪ Dificultades de la interdisciplinariedad ▪ Cantidad de disciplinas

Fonte: Elaborado por los autores (2025).

SUMÁRIO

En conjunto, estas fases ofrecieron una mirada sistemática y situada de las comprensiones que los futuros profesores configuran con respecto a la interdisciplinariedad. El método facilitó la identificación de patrones, pero también la interpretación de algunas transformaciones, tensiones y proyecciones con respecto a su ejercicio profesional. A continuación, se presentan los principales resultados y discusiones.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados permiten reconocer diversas comprensiones que los futuros profesores de matemáticas configuran sobre la interdisciplinariedad en el marco de su proceso de formación. Estas comprensiones emergen en distintos niveles de elaboración conceptual

y se presentan en relación con múltiples elementos: los sentidos atribuidos al término, las proyecciones profesionales, las tensiones percibidas y las condiciones que consideran necesarias para su implementación. Por tanto, a lo largo del análisis se identificaron temas que sintetizan estas comprensiones. De esta manera, se presentarán los resultados a partir de los temas construidos, mostrando algunos fragmentos clave como evidencia.

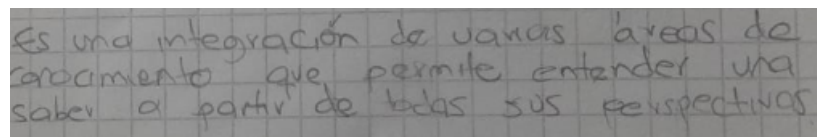
LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO ENFOQUE RELACIONAL

Este tema recoge comprensiones generales que los futuros profesores configuran sobre la interdisciplinariedad, especialmente en una mirada relacional. La interdisciplinariedad es entendida como una manera de establecer vínculos entre saberes, conocimientos, procesos, estrategias entre disciplinas. Estas comprensiones no son estáticas: evolucionan, se problematizan y se enriquecen a lo largo del proceso de formación.

Por ejemplo, E3, al inicio de su participación en la Práctica, expresaba una visión limitada sobre la interdisciplinariedad (ver Figura 1). Sin embargo, hacia el final del proceso formativo reconoce una transformación en su comprensión:

yo creo que se ha transformado en el sentido de que digamos que antes [...] simplemente creía que había sólo una forma de hacer interdisciplinaridad (E3, 2024).

Figura 1 – Visión de interdisciplinariedad de E3 (2023)



Es una integración de varias áreas de conocimiento que permite entender una saber a partir de todas sus perspectivas.

Fonte: Elaborado por los autores (2025).

Esta mención muestra que E3 reconoce que existen múltiples maneras de integrar disciplinas. El reconocimiento de que la interdisciplinariedad no responde a una única manera de hacer muestra una comprensión más amplia, que se distancia de la visión instrumental que muchas veces acompaña el uso del término. Esta comprensión está en correspondencia con los planteamientos de Hernández (2017), quien afirma que no existe un único método interdisciplinario, sino que este resulta del problema y, por tanto, se debe construir o descubrir.

Asimismo, se reconocen roles específicos asignados a la interdisciplinariedad; por ejemplo, para E5 la interdisciplinariedad tiene como fin promover un aprendizaje en los estudiantes, por lo cual asigna a la interdisciplinariedad un rol de medio, visión defendida por algunos investigadores como Lenoir (2013). E5 planteó que:

la interdisciplinaridad, bueno, pues como bien su nombre lo dice, tiene que ver con la integración de diferentes disciplinas o áreas disciplinarias [...] con el fin de un aprendizaje. En este caso hablando específicamente del tema educativo, entonces la idea es como tener relación de esos diferentes conceptos de cada disciplina y poderlas integrar en un solo proceso o medio de aprendizaje con el fin de alcanzar desde el área educativa los conceptos de todas esas disciplinas, entonces sería como integrarlas y relacionarlas con el fin de un aprendizaje.

Esta visión posiciona entonces la interdisciplinariedad como mediadora en los procesos de formación, en los que el énfasis no está directamente en las disciplinas, sino en la posibilidad de aprender desde y entre ellas. Otros estudiantes proponen miradas más relacionales, donde las disciplinas no se subordinan ni jerarquizan, sino que se relacionan a partir del reconocimiento de sus contribuciones. En palabras de E4:

esa mirada interdisciplinaria lo que hace es que te des cuenta de lo que está rodeando ese objeto, de los diferentes aportes de las otras disciplinas y de las matemáticas en

SUMÁRIO

sí misma pues lo que generan, casi, es como una red de conocimientos, como “esto le aporta a las matemáticas, esto le aporta a las ciencias sociales” y como que esa red en realidad es lo que marca educativamente (E4, 2024).

Este fragmento destaca una comprensión en la que los objetos de conocimiento no se abordan de manera aislada, sino como nodos en una red de sentidos. La noción de “red” sugiere una estructura de conexiones y en expansión, lo que contrasta con visiones donde las disciplinas se asumen como acabadas.

De manera similar, E1 enfatiza en el carácter horizontal de las relaciones entre las disciplinas:

no se notaba [...] como una separación de esto es de medicina esto es de matemáticas sino como que todo estaba por así decirlo a un mismo nivel y digamos que respondían y había como una sinergia en cuestión de que había un contexto, había unos procedimientos, había unas formas de resolver, y de ahí entonces como que se desarrollaba cada una de las propuestas (E1, 2024).

Aquí, la idea de sinergia resalta la colaboración entre diferentes áreas del conocimiento, donde las disciplinas contribuyen de manera articulada a la comprensión de situaciones más amplias. Esta visión de E1 propone una enseñanza más conectada con los problemas del mundo real. Por último, se destaca el planteamiento de E2 al mostrar no solo como evoluciona su comprensión, sino como problematiza sus visiones anteriores, resaltando que la presencia o uso de una herramienta no implica directamente un trabajo interdisciplinario y que se deben considerar los propósitos o intenciones con que se usen:

yo cambié esa visión porque antes para mí, pues yo decía interdisciplinar, varias disciplinas y ya, pues en lo que se usen. Entonces, por ejemplo, yo en algún momento podría haber pensado que simplemente con usar no sé, un jueguito en internet ya estuviera haciendo interdisciplinariedad porque estaba usando la tecnología, ¿cierto? y

después fue como que no pues está haciendo uso de una herramienta pero no necesariamente hay interdisciplinariedad ¿cierto?, que depende más del uso, de la intención, entonces ha sido como que ampliar (E2, 2024).

Estos fragmentos muestran que los futuros profesores comprenden la interdisciplinariedad como una forma de relacionar saberes y disciplinas que va más allá del uso instrumental de recursos o de la yuxtaposición de contenidos. Sus menciones dan cuenta de un tránsito desde comprensiones iniciales, muchas veces asociadas a visiones generales, hacia visiones más complejas, críticas, situadas y relacionales. Reconocen que no se trata simplemente de mezclar disciplinas, sino de construir vínculos intencionados, horizontales y contextualizados, donde las disciplinas se articulan desde propósitos compartidos.

FORMACIÓN, SABERES Y CONDICIONES PARA ASUMIR LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Este tema da cuenta de las percepciones de los estudiantes sobre lo que requieren para integrar la interdisciplinariedad en su práctica profesional. En sus relatos, se logran reconocer preocupaciones sobre los alcances y los límites de su formación inicial en matemáticas para establecer relaciones con otros campos del conocimiento, así como propuestas y estrategias para ampliar sus marcos de referencia.

En el primer fragmento, E4 expresa dificultades para movilizar conocimientos cuando estos provienen de otras disciplinas, reconociendo que su formación como Licenciada en Matemáticas no le ha brindado herramientas suficientes para ello.

por otro lado, creo que ha sido un poco complejo manejar el conocimiento de otras disciplinas desde mi formación como maestra de matemáticas porque muchas veces ha

SUMÁRIO

habido como ideas de otras apuestas, pero el desconocimiento en las otras áreas ha llevado a que sea un poco más complejo plantearlo. Es decir, por ejemplo, en esta construcción que yo había hecho previamente de artes y matemáticas donde había establecido cierta relación [se refiere a un plan de clase que la futura profesora había creado] yo no tenía gran conocimiento en el arte, yo no soy formada en arte, nunca lo he sido, ni siquiera cursos de dibujo o pintura, nada, cero, pero me llamó la atención, lo intenté, creo que salió un producto bastante decente, una apuesta bastante decente, pero que sin duda yo hubiera dicho que esa planeación se nutrió más cuando hablé con una amiga que es diseñadora gráfica y que me hizo sus observaciones desde el conocimiento que ella tenía (E4, 2024).

Este fragmento evidencia que la falta de conocimiento formal sobre otras disciplinas puede generar inseguridad o dificultad para incorporarlas en el aula. Sin embargo, también permite reconocer una estrategia específica: recurrir al diálogo con otras personas (en este caso una diseñadora gráfica). Esto implica que la formación para la interdisciplinariedad no se reduce a una serie de contenidos disciplinares, sino que implica formas de colaboración y apertura a otros modos de saber.

Desde otra perspectiva, E5 se remitió a documentos curriculares de otras áreas del conocimiento para configurar sus propuestas de intervención en el aula:

yo estuve investigando también los documentos rectores de cada área disciplinar, entre ellos los de ciencias, artística y emprendimiento, los cuales he estado procurando pues como abordar en este caso dentro de mi diseño de implementación para la práctica pedagógica (E5, 2024).

Esta búsqueda en planteamientos curriculares da cuenta de las condiciones curriculares que los futuros profesores reconocen como necesarias para planear sus propuestas interdisciplinares. En este caso, se identifica que dichos documentos

se constituyen como un insumo de interés para comprender los referentes de cada área.

Por último, otro fragmento de E4 enfatiza que las condiciones para una enseñanza interdisciplinaria no se limitan a aspectos técnicos o académicos, sino que también requieren apertura y disposición del profesor para aprender de otras disciplinas:

cómo le voy a demandar a ellos que sean abiertos a un conocimiento nuevo [de otra disciplina] al que yo no estoy abierta a conocer [...] siempre es necesario que nosotros mismos también estemos dispuestos como maestros a hacer ese aprendizaje (E4, 2024).

Este fragmento sitúa la interdisciplinariedad como un proceso de formación, donde el rol del profesor ya no es el de experto cerrado en su disciplina, sino el de alguien que también se transforma en el encuentro con otros saberes. Aquí se evidencia una comprensión crítica y reflexiva del profesor, que se asume desde la coherencia entre lo que se espera de los estudiantes y lo que el mismo está dispuesto a hacer. Por tanto, esperar que los estudiantes tengan apertura al conocimiento de otros campos o disciplinas, implica que los profesores encarnen esa misma apertura, resignificando la práctica profesional como una oportunidad para aprender de/con los demás.

De manera conjunta, estos relatos permiten reconocer que las condiciones para asumir la interdisciplinariedad no se restringen a la incorporación de nuevos saberes, sino que también involucran procesos de colaboración, consulta, formación y apertura. Las comprensiones expresadas por los futuros profesores evidencian tensiones formativas, pero, al tiempo, estrategias y disposiciones que pueden ser valiosas para considerar en los programas de formación de profesores y sus posibilidades para promover una práctica profesional abierta al diálogo con otras disciplinas.

APRENDIZAJES Y OPORTUNIDADES PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Aquí se plantean algunos aprendizajes que se destacan de la Práctica y oportunidades que los futuros profesores encuentran para incluir la interdisciplinariedad en su ejercicio profesional. En este caso los futuros profesores manifiestan anticipaciones sobre cómo podrían llevar a la práctica propuestas interdisciplinarias, reconociendo oportunidades concretas en espacios escolares como condiciones que facilitan o dificultan su implementación, a partir de su práctica. Estas oportunidades y aprendizajes muestran que la interdisciplinariedad no se reduce a un discurso, sino que se configura en correspondencia con contextos, decisiones, relaciones y condiciones específicas.

E4 destaca el papel que juegan las relaciones con otros profesores como una oportunidad para promover la interdisciplinariedad. En su experiencia de práctica, encuentra en el profesor de artes un aliado con disposición para el diálogo, lo que permite establecer conexiones entre lo que ella propone desde las matemáticas y lo que ocurre en otras áreas:

el profe de artes lo rescato mucho porque siempre que yo le comentaba alguna idea, él era como 'me parece súper, sabes que yo estoy viendo esto en clase (E4, 2024).

Este fragmento evidencia que las oportunidades para la interdisciplinariedad no solo dependen de las ideas del profesor de matemáticas, sino también de las condiciones relacionales que se dan en el ámbito escolar. El reconocimiento de otros profesores como interlocutores válidos (en algunos casos reconocidos como expertos), que escuchan, aportan y articulan, permite construir propuestas integradas. De este modo, la interdisciplinariedad aparece proyectada como una apuesta compartida, más que como una carga individual. Sin embargo, tal y como se reconoce en la literatura, el

trabajo con otros es un asunto necesario, pero puede resultar insuficiente (Hernández *et al.*, 2017; Quintá, 2014).

Otro fragmento, esta vez de E5, muestra cómo las oportunidades para la interdisciplinariedad también surgen de la observación de limitaciones en los saberes de los estudiantes. En este caso, la relación entre matemáticas y salud le permite reconocer un desfase entre lo que las estudiantes sabían en cada campo, lo que abre la posibilidad de generar vínculos para su planeación:

con las chicas me di cuenta de que había, pues, como un desvinculo muy grande entre lo que ellas sabían de salud y lo que sabían de matemáticas. Siempre me decían como que, no, las matemáticas no sirven para nada. Entonces yo dije: esto les gusta mucho, ¿Cómo podemos relacionarlo? y ahí fue cuando logré encontrar esa oportunidad (E5, 2024).

Aquí, la interdisciplinariedad se considera como una posibilidad de integrar áreas del conocimiento para responder a necesidades reales de los estudiantes, lo cual implica una mirada específica por parte del profesor en términos de reconocer las condiciones de formación de las estudiantes. En este caso, E5 asume la interdisciplinariedad como una estrategia para potenciar los aprendizajes desde contextos específicos, es el caso de salud [área de interés en la formación media técnica de la institución donde realizó su práctica] y matemáticas. Por tanto, se evidencia que la posibilidad de establecer relaciones entre saberes no se da de manera automática, sino que requiere de observación intencionada, análisis de las condiciones institucionales y de “ver”, como se presentó en el primer tema, desde un punto de vista relacional.

Finalmente, E4 hace alusión a una de las oportunidades más frecuentes reconocidas por los futuros profesores: la resolución de problemas como punto de partida para el trabajo interdisciplinar. E4 indica que las situaciones problema que se proponen en clase

pueden y deben salir de un tratamiento exclusivo de las matemáticas, lo que ofrece un camino para incorporar otros conocimientos:

en las matemáticas creo que se resalta el ejercicio de la resolución de problemas, entonces casi que, pues, cuando tu enseñas un tema, casi que es obligado que lo primero que tienes que mirar después de la teoría es dónde se aplica y es “bueno, esto ¿Cómo se lo muestro a los niños?” o ¿Cómo hago que ellos vean para qué sirve esto? Y muchas veces esas situaciones problema vienen desde situaciones cotidianas o desde contextos que se salen de las matemáticas pero que nosotros no aprovechamos realmente (E4, 2024).

Este fragmento pone en evidencia que la naturaleza contextual de los problemas es una puerta de entrada para la interdisciplinariedad. Al reconocer que los problemas no se generan desde la matemática misma, sino desde situaciones de la vida cotidiana, del entorno o de otras áreas del conocimiento, se posibilita una enseñanza donde el vínculo con otras áreas es tanto deseado como necesario. Además, las preguntas por las aplicaciones también han sido una vía para pensar en la relación de las matemáticas con otras áreas y contextos. Así, esta comprensión conecta con propuestas como la modelación matemática, el enfoque STEM y el trabajo por proyectos, donde la interdisciplinariedad permite abordar problemas reales y complejos (Almenares-López *et al.*, 2019).

Para cerrar, se destaca que las experiencias en la Práctica de estos futuros profesionales se construyen en diálogo con las condiciones que encuentran en las instituciones escolares, con las necesidades que identifican en sus estudiantes y con los recursos didácticos que reconocen como potentes. La interdisciplinariedad es comprendida aquí como posibilidad, más que como un ideal lejano, siempre que existan condiciones de colaboración con otros profesores, apertura al contexto y situaciones o fenómenos que lo posibiliten.

DIFICULTADES, TENSIONES Y OBSTÁCULOS PERCIBIDOS

Los futuros profesores identifican limitaciones institucionales, curriculares y personales para implementar la interdisciplinariedad. Algunas de estas consideraciones tienen que ver con la complejidad del término, la dificultad para llevarlo a la práctica, o la sensación de que “interdisciplinariedad” implica abarcar varias disciplinas sin poder profundizar en ninguna.

A lo largo del proceso formativo, los futuros profesores no solo configuraron comprensiones sobre lo que implica la interdisciplinariedad, sino que también identificaron limitaciones y tensiones que enfrentan al intentar llevarla a la Práctica. Estos asuntos se ubican en diferentes planos: condiciones estructurales e institucionales, vacíos en su formación inicial, hasta dificultades para articular las matemáticas con otras áreas.

En el siguiente fragmento, E4 se refiere a algunas limitaciones para promover la interdisciplinariedad. Su afirmación da cuenta de una percepción sobre la naturaleza abstracta, formal o procedimental de esta área en algunas situaciones, lo cual, en su experiencia, puede dificultar las propuestas interdisciplinarias:

las matemáticas generalmente tienen muchos temas que son muy abstractos [...] que no se prestan por decirlo de alguna manera, para estas apuestas interdisciplinarias y que corresponden mucho a procedimientos algorítmicos, corresponden mucho a elementos de creación pero no creación libre si no creación enmarcada en que hay un problema pero que todos sabemos que lo tienes que responder con este modelo, no es un problema abierto (E4, 2024).

Este fragmento revela una tensión entre el carácter cerrado o técnico con el que muchas veces se enseñan las matemáticas, y los enfoques interdisciplinarios que requieren apertura, conexión con contextos y trabajo con otros. Sin embargo, también llama la

atención frente a un cuestionamiento de interés: ¿es siempre requerida o deseada la interdisciplinariedad? En este caso, para E4, hay contenidos y momentos donde la estructura de las matemáticas no parece requerir un vínculo con otras disciplinas, lo que sugiere que la integración no siempre es pertinente o posible. Por tanto, se plantea la necesidad de identificar cuándo esta articulación es necesaria o deseada y cuándo puede convertirse en innecesaria o forzada.

Desde otra perspectiva, E5 identifica una dificultad que no proviene del saber matemático en sí, sino del proceso de articulación, en especial en primaria. Ella afirmó:

yo creo que uno de los desafíos fue saber realmente cómo podría articularse esos temas de la matemática con otras disciplinas o pues más precisamente en la vida real y en la primaria y yo creo que un gran desafío ha sido es porque allí tengo también estudiantes con otras pues con dificultades cognitivas o necesidades educativas especiales como tal, entonces yo creo que ese ha sido uno de los mayores retos, porque así mismo como tengo que trabajarle de manera interdisciplinar a un estudiante, a todos los estudiantes no puedo dejar de incluir a los demás, entonces ambos han sido como grandes retos. (E5, 2024).

Este fragmento amplía algunas tensiones al mostrar cómo las decisiones sobre la interdisciplinariedad no son solo conceptuales o curriculares, sino también didácticas e inclusivas. Para E5 es importante preguntarse cómo integrar saberes, pero hacerlo en correspondencia con las condiciones reales de aula, con estudiantes que presentan distintas necesidades y ritmos. La interdisciplinariedad, en este caso, no aparece como una solución universal, sino que requiere considerar las condiciones para su efectiva implementación.

Por último, E1 aborda un obstáculo vinculado a los límites difusos entre disciplinas, particularmente entre matemáticas y física. Su dificultad no radica en oponerse a la articulación, sino en distinguir los aportes específicos de cada disciplina en el estudio de un fenómeno:

pues es como muy difícil visualizar qué hace parte de la física y qué hace parte de la matemática y cómo, digamos, la matemática le aporta a la física de cierta manera, pero que hace que sea matemática y que sea física (E1, 2024).

Este fragmento pone en evidencia un tipo particular de tensión: no todas las disciplinas se distinguen con claridad cuando se abordan problemas o fenómenos reales. Algunas preguntas que se podría plantear son: ¿qué comprensión de interdisciplinariedad subyace a este planteamiento? ¿conviene realizar esta separación al promover procesos interdisciplinarios, sea en el orden didáctico, pedagógico o epistemológico? ¿Qué implicaciones tiene esto para la planeación, la evaluación o la organización del conocimiento escolar?

Estas preguntas no tienen una respuesta única, pero evidencian que los futuros profesores comienzan a enfrentarse a problemas reales de articulación, que requieren tanto saberes pedagógicos como epistemológicos. Así, la interdisciplinariedad se presenta no como un ideal, sino como una práctica que implica considerar y enfrentarse a decisiones complejas, dilemas éticos, tensiones curriculares y condiciones institucionales que afectan tanto su diseño como su implementación en el aula. Estos retos o dificultades no anulan su potencial, pero invitan a pensarla desde lo situado, lo que es posible y lo que requiere, reconociendo que su integración no puede darse al margen de los contextos y condiciones específicas.

CONSIDERACIONES FINALES

Las comprensiones que los futuros profesores construyen sobre la interdisciplinariedad no son ideas acabadas ni definiciones estables. Se configuran a lo largo de sus procesos de formación, se transforman con la experiencia en la práctica y se tensionan ante las decisiones concretas que deben tomar en contextos reales de

enseñanza. Este capítulo permitió identificar distintas maneras en que los estudiantes conciben la interdisciplinariedad, la valoran, la problematizan y la vinculan con su ejercicio profesional futuro.

En primer lugar, se mostró que los futuros profesores tienden a construir una visión relacional de la interdisciplinariedad, reconociéndola como una forma de establecer vínculos entre disciplinas. Estas comprensiones no se limitan a visiones meramente instrumentales o superficiales, más bien comienzan a incluir nociones como red, sinergia, horizontalidad y diálogo, lo que sugiere una apertura hacia formas más complejas y situadas de integración disciplinar.

En segundo lugar, se evidenció que los futuros profesores identifican saberes y condiciones necesarias para promover prácticas interdisciplinares: desde conocimientos de otras disciplinas, hasta disposiciones personales, estrategias colaborativas y experiencias de formación. La colaboración con otros profesores, basarse en documentos curriculares de diferentes áreas y la disposición para aprender son elementos de interés en este proceso.

En tercer lugar, las oportunidades para integrar la interdisciplinariedad se reconocen en la experiencia misma de la práctica profesional. Las relaciones entre profesores, las necesidades identificadas en los estudiantes y los contextos institucionales se configuran como espacios que hacen posible (o no) la integración de la interdisciplinariedad. En este sentido, los futuros profesores elaboran comprensiones desde el hacer, lo que refuerza la importancia de la Práctica como escenario formativo, en este caso particular, para la interdisciplinariedad.

También se presentaron dificultades y tensiones que atraviesan la integración de la interdisciplinariedad. La evidencia presentada permite reconocer desafíos como la formación, rigidez curricular, ambigüedades epistemológicas y retos en la práctica. La interdisciplinariedad, lejos de ser algo idealizado, aparece como una

práctica situada que implica decisiones pedagógicas complejas y análisis del contexto.

Si bien este capítulo no desarrolló de forma independiente las comprensiones asociadas a la relación entre matemáticas, modelación e interdisciplinariedad, esto fue algo que apareció en varias oportunidades, en tanto que los participantes hacían parte de una línea de formación centrada en modelación e interdisciplinariedad. Algunos fragmentos sugieren que los estudiantes reconocen en la modelación matemática una vía posible para la articulación de saberes, especialmente cuando se parte de problemas contextualizados y reales. Esto sigue siendo una línea de trabajo abierta, sobre el lugar que ocupa la modelación en los procesos de formación para la interdisciplinariedad, especialmente en la Educación Matemática.

Finalmente, se destaca que las comprensiones sobre la interdisciplinariedad se construyen en correspondencia entre la teoría y la práctica. Su promoción en la formación inicial de profesores requiere no solo definiciones o perspectivas, sino también de experiencias, acompañamiento y apertura institucional para promover maneras de enseñar, pensar y relacionar los conocimientos.

REFERENCIAS

ALMENARES-LÓPEZ, M. *et al.* Interdisciplinariedad: la necesidad de unificar un concepto. **TECNOCIENCIA Chihuahua**, v. 13, n. 3, p. 140–148, 2019.

BRAUN, V. *et al.* Thematic Analysis. In: **Handbook of Research Methods in Health Social Sciences**. Singapore: Springer, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

CASTRILLÓN-YEPES, A.; RENDÓN-MESA, P. A.; VILLA-OCCHOA, J. A. Interdisciplinariedad en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas: un estudio documental. *In: Ciencia Transdisciplinar en la Nueva Era. [S.l.]*: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación, 2023.

CORICA, A. R. El estudio interdisciplinar de la matemática en la escuela secundaria y la formación de profesores. **Revista de educación**, n. 251, p. 269–292, 2022.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. United Kingdom: Sage Publications, 2018.

DÍAZ-BRAVO, L. *et al.* La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación en Educación Médica**, v. 2, n. 7, p. 162–167, 2013.

GALLEGO, T. M. Sobre la interdisciplinariedad en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Estado actual y proyecciones. **Uni-pluriversidad**, v. 10, n. 2, p. 93–107, 2011.

HERNÁNDEZ, C. A. Universidad e Interdisciplina. *In: REY, S. A.; CADENA, S. (Orgs.). Interdisciplinariedad: Un desafío para transformar la universidad en el siglo XXI*. Valle del Cauca, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2017.

HERNÁNDEZ, C. A. *et al.* **Interdisciplinariedad: un desafío para transformar la universidad en el siglo XXI. [S.l.]**: Universidad Autónoma de Occidente, 2017.

KLEIN, J. T. Typologies of interdisciplinarity. *In: The Oxford handbook of interdisciplinarity*. 2. ed. *[S.l.: S.n.]*. p. 21–34.

LENOIR, Y. Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. **Interdisciplina**, v. 1, n. 1, p. 51–86, 2013.

LENOIR, Y. Interdisciplinariedad en la formación universitaria: una síntesis de sus especificidades y actualización. *In: Interdisciplinariedad: Un desafío para transformar la universidad en el siglo XXI. [S.l.: S.n.]*.

MAASS, K. *et al.* The Role of Mathematics in interdisciplinary STEM education. **ZDM - Mathematics Education**, v. 51, n. 6, p. 869–884, 2019.

QUINTÁ, M. C. Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. *In: RedIC. Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. México D.F.: La Red Cesal, A.C., 2014.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ORGANIZADORES

Alexander Castrillón-Yepes

Candidato a Doctor en Educación por la Universidad de Antioquia (UdeA). Profesor del Departamento de Antioquia (Colombia) y de la Universidad de Antioquia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4055-9613>

E-mail: alexander.cyepes@udea.edu.co

Fernanda Longo

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora associada no Departamento de Matemática Pura e Aplicada, IME-UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0925-1303>

E-mail: fernanda.longo@ufrgs.br

Fernanda Wanderer

Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora permanente do PPGEDU-UFRGS e da Faculdade de Educação-UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>

E-mail: fernandawanderer@gmail.com

SUMÁRIO

AUTORES

Aline Brum Ottes

Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Professora de Matemática.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0089-7514>

E-mail: mtmaline7@gmail.com

Ana María Bermúdez Alfaro

Doutoranda em Educação pela UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0644-0093>

E-mail: am.bermudez75@uniandes.edu.co

Andresa Silva da Costa Mutz

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora no Departamento Interdisciplinar e Docente Permanente no PPGEDU-UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-370X>

E-mail: andresa.mutz@ufrgs.br

Ángela María Quiceno Restrepo

Magíster en Educación, área de Educación Matemática, de la Universidad de Antioquia. Es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-9396>

E-mail: angelam.quiceno@udea.edu.co

Astrid Elena Cano Zapata

Magíster en Educación con énfasis en Sociología de la Educación de la Universidad de Antioquia. Es profesora de la Secretaría de Educación de Medellín (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8944-5061>

E-mail: Astridcanoz@hotmail.com

SUMÁRIO

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

Pós-Doutorando em Educação pela UNISINOS. Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor do IFMA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-0995>

E-mail: audreipizolati@gmail.com

Carmen Vieira Mathias

Doutora em Matemática pela UFRGS. Professora do Departamento de Matemática da UFSM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5667-159X>

E-mail: carmen@ufsm.br

Carolina Neves da Silva

Mestranda em Educação no PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2226-6523>

E-mail: carolina.adns@gmail.com

Cláudia Schneider Marques

Doutoranda em Educação no PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica no Colégio Sinodal Prado Gravataí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3176-8584>

E-mail: clausmarques@gmail.com

Cristian Martins da Silva

Doutorando em Ensino de Matemática pela Universidade Franciscana. Professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3628-5311>

E-mail: martinsdasilvacristian@gmail.com

SUMÁRIO

Daniela Quirós Orrego

Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de Matemáticas y Física en una institución educativa de carácter privado en la ciudad de Medellín (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5888-2059>

E-mail: daniela.quirosl@udea.edu.co

Débora da Silva Soares

Doutora em Educação Matemática UNESP-Rio Claro. Professora do PPGE-MAT e do Departamento de Matemática Pura e Aplicada, IME-UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4534-3675>

E-mail: debora.soares@ufrgs.br

Débora Soares Karpowicz

Doutora em História pela PUCRS. Professora do Departamento de História da PUCRS e do PPGH/PUCRS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-9620>

E-mail: debora.karpowicz@pucrs.br

Delair Bavaresco

Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor titular do IFRS - Campus Bento Gonçalves.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8127-799X>

E-mail: delair.bavaresco@bento.ifrs.edu.br

Diana Maritza Vanegas-García.

Doutora em Educação pela UFMG. Professora na Little Explorers Academy, British Columbia – Canadá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5740-7894>

E-mail: dmvanegasg@gmail.com

SUMÁRIO

Edwin Fabian González Correa

Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Secretaría de Educación de Medellín (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3157-5256>

E-mail: efabian.gonzalez@udea.edu.co

Elí Terezinha Henn Fabris

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora voluntária na UNISINOS, atuando como pesquisadora Pq1D (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3622-0289>

E-mail: ethfabris@gmail.com

Emanuel Alzate Tangarife

Estudiante de Maestría en Estudios en Infancia de la Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra de la misma universidad (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6987-5544>

E-mail: emanuel.alzate@udea.edu.co

Enrickson Varsori

Doutor em Ciências da Comunicação pela UMinho. Pesquisador integrado no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS - UMinho), pesquisador e gestor de ciência na UAveiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-9278>

E-mail: varsori@ua.pt

Farouq Mensah

Doutorando em Educação Matemática pela Universidade de Estocolmo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5437-6199>

E-mail: farouq.mensah@stu.ucc.edu.gh

SUMÁRIO

Fernanda Felix de Oliveira

Doutora em Educação pela PUCRS. Professora da PUCRS, nos programas de pós-graduação em Filosofia e na graduação em Filosofia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2610-1793>

E-mail: felix.fernanda@pucrs.br

Fernando Henrique Fogaça Carneiro

Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do PPGEMAT e do Departamento de Estudos Especializados, FACHED-UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8390-175X>

E-mail: fernando.carneiro@ufrgs.br

Flávia Cristina de Macêdo Santana

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA. Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4685-3140>

E-mail: fcmsantana@uefs.br

Gabrielle Silva Bittencourt

Mestranda em Educação no PPGEDU-UFRGS. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Butiá/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2714-1732>

E-mail: gabisb93@gmail.com

Gilberto Obando-Zapata

Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0397-2537>

E-mail: gilberto.obando@udea.edu.co

SUMÁRIO

Íris Mariana da Silva Santana

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2024). Atualmente é professora de Matemática - Colégio Municipal Dr. Luís Coelho- Modelo CPM.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9067-9706>

E-mail: mary_irissant@hotmail.com

Ivana Almeida Serpa

Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Docente de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6945-8824>

E-mail: ivana.serpa1@gmail.com

Leidy Carent López Aristizábal

Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Secretaría de Educación de Medellín y de la Universidad de Antioquia (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-824X>

E-mail: leidy.lopez@udea.edu.co

Lina Marcela Coral-Villota

Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinadora Académica y Científica de un Proyecto de Investigación en Educación en la Universidad de Antioquia (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8707-4285>

E-mail: lina.coral@udea.edu.co

Lucas Nascimento Braga Silva

Doutorando em Educação pelo PPGEDU-UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4031-8868>

E-mail: lucasbraga.arte@gmail.com

SUMÁRIO

Lucas Ribeiro Cabral

Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Departamento de História da PUCRS e do PPGH/PUCRS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0036-9441>

E-mail: ribeirocabralucas@gmail.com

Luis Ángel Bohórquez Arenas

Doctor en Educación, con énfasis en Educación Matemática, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la misma universidad (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1340-9214>

E-mail: labohorqueza@udistrital.edu.co

Marcelo Almeida Bairral

Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Barcelona. Professor Titular da UFRRJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5432-9261>

E-mail: mbairral@ufrj.br

Maria Camila Ocampo-Arenas

Es Magíster en Educación, área de Educación Matemática, de la Universidad de Antioquia. Es profesora de la Secretaría de Educación de Medellín y de la Universidad de Antioquia (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2056-6840>

E-mail: Camila.ocampo@udea.edu.co

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora titular da Faculdade de Educação da UFMG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5702-7189>

E-mail: mcfrfon@gmail.com

SUMÁRIO

Maria Eduarda Leindens

Mestra em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Professora de Anos Iniciais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0911-8991>

E-mail: melpbrates3@gmail.com

Marília Müller Blank

Doutoranda em Educação no PPGEDU-UFRGS. Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1438-4070>

E-mail: blank.marilia@gmail.com

Matheus Trindade Velasques

Doutorando em Educação no PPGEDU-UFRGS. Professor do IFC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8714-2372>

E-mail: matheus.velasques@ifc.edu.br

Nathalia Centeno dos Santos

Licenciada em Matemática pela UFRGS. Professora de Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental e monitora de inclusão.

ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-8353-416X>

E-mail: nathalia.centeno@hotmail.com

Paola Alejandra Balda Álvarez

Realiza su postdoctorado en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Profesora de la Secretaría de Educación de Soacha y profesora de cátedra de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7824-9496>

E-mail: pabaldaa@udistrital.edu.co

SUMÁRIO

Patrícia Ignácio

Doutora em Educação pela UFPE. Professora Associada da UFRN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-2957>

E-mail: patricia.ignacio@ufrn.br

Paula Andrea Rendón-Mesa

Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Secretaría de Educación de Antioquia y profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia (Colombia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6851-3302>

E-mail: paula.rendon@udea.edu.co

Rayssa Martins de Sousa Neves

Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora do IFMA - Campus São Luís Maracanã.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8581-1643>

E-mail: rayssa.neves@ifma.edu.br

Rosa María Bolívar Osorio

Doctora en Educación de la Universidad del Valle. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4005-0419>

E-mail: rosa.bolivar@udea.edu.co

Roseli Belmonte Machado

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora na UFRGS, atuando no PPGEDU-UFRGS e no Curso de Educação Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-1175>

E-mail: robeltmont@yahoo.com.br

SUMÁRIO

Rute Ribeiro Meireles

Doutora em educação pela UFRJ. Professora de matemática na Prefeitura do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2281-3918>

E-mail: rute.meireles@rioeduca.net

Sandra de Oliveira

Doutora em Educação pela UNISINOS. Técnica em Educação na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2082-9708>

E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com

Sandra Denise Stroschein

Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Professora do IFRS - Campus Bento Gonçalves.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3292-2491>

E-mail: sandra.stroschein@bento.ifrs.edu.br

Silvane Gema Mocellin Petrini

Doutoranda em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Técnica em assuntos Educacionais da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101-8277>

E-mail: silmocellinpetrini@gmail.com

Viviane Castro Camozzato

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Uergs.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2617-0529>

E-mail: vicamozzato@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação funcional 25
 aceleração 29, 44, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 199, 371
 ações docentes 27
 acontecimento 21, 26, 33, 38, 189, 190, 191, 196, 429
 adoecimento 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 202, 208
 afecções do corpo 15
 afetos 15, 32, 36, 583
 Anos Iniciais 294, 305, 320, 321, 412, 413, 414, 415, 416, 431, 630
 arquivo 36, 37, 38, 39
 arquivo da docência 39
 arte 23, 26, 33, 34, 36, 37, 41, 119, 243, 262, 289, 309, 364, 366, 367, 369, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 439, 441, 451, 454, 456, 596, 611, 628
 artista 33, 242, 243, 253, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 380
 ato 25, 26, 82, 239, 246, 368, 519, 529, 587
 atos docentes 26, 38, 39, 40
 atuação docente 121, 207, 208, 214, 217, 223, 225, 367, 561
 automatismo 25, 39
 autonomia docente 23

B

BNCC 73, 153, 154, 233, 266, 267, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 514, 597
 bons encontros 15, 16, 18

C

colecionadora de experiências 35, 38
 competências 23, 38, 69, 73, 76, 130, 134, 135, 152, 153, 154, 159, 220, 222, 235, 241, 279, 281, 290, 291, 294, 295, 296, 299, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 573, 577, 578
 condução de condutas 28, 286
 conhecimento produzido 17
 contemporaneidade 18
 controle das condutas 34
 conversa epistolar 19, 25, 28
 cotidiano 29, 31, 36, 42, 81, 155, 158, 182, 189, 202, 208, 214, 215, 219, 220, 272, 279, 281, 297, 305, 307, 367, 394, 427, 452, 514

D

descrença 34
 devir 20, 21, 27, 32, 33, 39, 40, 43, 124, 138
 diagnóstico 31, 43, 49, 52, 123, 225
 digital 47, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 124, 125, 142, 198, 300, 323, 359
 docência 20
 docências contemporâneas 16, 232, 464

E

EBTT 207, 208, 211, 213, 216, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229
 Educação Básica 118, 210, 231, 233, 278, 279, 287, 300, 305, 316, 319, 364, 413, 416, 514, 539, 540, 549, 557, 575, 596

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Educação Matemática 16, 78, 300, 410, 415, 428, 434, 467, 476, 478, 479, 540, 542, 566, 569, 590, 591, 592, 594, 595, 596, 597, 625, 626, 629

education 54, 66, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 141, 142, 356, 357, 358, 458, 512, 541, 594, 595, 597, 621

eficiência 41, 128, 153, 157, 257, 258, 260, 263, 264, 266, 268, 271, 285, 294, 309, 379, 546, 547, 556, 558

empreendedorismo 76, 197, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 254, 264, 297, 321, 379

ênfase tecnicista 38

escrita de si 43, 435

escrita epistolar 29

escuta 20, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 39, 41, 42, 75, 82, 158, 219, 224, 228, 477, 578, 586, 587

espaço de criação 41

estatística 543, 545, 551, 562

estilização 42

estranhamento 34, 303

estratégias 39, 69, 76, 80, 81, 196, 241, 242, 243, 250, 253, 272, 277, 278, 286, 287, 300, 302, 305, 311, 313, 321, 415, 418, 424, 425, 426, 429, 430, 461, 464, 477, 479, 547, 569, 570, 574, 583, 584

Estudos Culturais em Educação 31, 32, 33, 160

ética-estética-política 26

ética situada 23

experiência 24, 26, 29, 33, 34, 36, 39, 40, 42, 44, 74, 140, 149, 199, 217, 220, 224, 225, 226, 268, 288, 289, 297, 298, 363, 367, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 414, 418, 425, 427, 429, 430, 432, 433, 435, 564, 566, 577, 580, 581, 582, 586, 588, 590, 595

experiência estética 24, 34, 363, 375, 376, 377, 378

experiência ética 34

experimentação 24, 41

F

formação de professores 20, 24, 70, 161, 189, 211, 230, 257, 271, 319, 367, 374, 380, 415, 461, 464, 465, 467, 544, 546, 547, 548, 549, 550, 552, 553, 555, 557, 558, 559, 560, 561, 569, 574, 575, 578, 583, 587, 592, 596, 597

formação docente 23, 25, 31, 34, 210, 225, 226, 229, 258, 272, 273, 290, 294, 296, 374, 377, 413, 415, 464, 465, 472, 473, 478, 552, 556, 557, 562, 566, 572, 573, 578, 590

formação ética 24, 477

fragmentos 28, 35, 36, 40, 140, 240, 242, 244, 247, 308, 419, 604, 605, 607, 610, 620

fronteiras 15, 16, 17, 301, 362, 363, 366, 367, 372, 373, 377, 379, 380, 570

G

gestos 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42

H

habilidades 38, 73, 78, 132, 133, 139, 152, 153, 154, 168, 172, 180, 183, 197, 199, 241, 256, 261, 262, 266, 279, 281, 287, 290, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 317, 319, 341, 376, 384, 413, 437, 439, 442, 452, 453, 454, 476, 489, 513, 516, 517, 528, 531, 539, 541, 565

História 43, 118, 189, 206, 255, 256, 257, 258, 261, 263, 264, 266, 267, 270, 271, 273, 274, 297, 435, 461, 476, 477, 479, 480, 595, 625, 627, 629

I

imprevisibilidade 21, 22, 24, 41

inacabado 22, 31

inovação 40, 74, 192, 234, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 302, 303, 311, 320, 366, 375, 546, 549

Institutos Federais 209, 210, 212, 218, 227, 543, 544, 546, 547, 552, 554, 558, 561, 562

internacionalização 17

intervalos 42
invenção 22, 23, 28, 33, 41, 84, 304, 373, 571, 589, 590
invenções 284, 563

L

licenciatura 34, 39, 49, 50, 66, 73, 189, 193, 194, 196, 203, 225, 365, 366, 367, 370, 375, 437, 438, 440, 542, 556, 560, 561, 562, 576, 589

livros 24, 33, 313, 316

lógica gerencial 38

lógico-matemático 416, 436, 441, 452, 453, 457

M

maestro 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 388

matemática 34, 35, 73, 78, 79, 81, 83, 84, 157, 197, 212, 306, 313, 315, 319, 320, 354, 385, 400, 410, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 422, 423, 424, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 434, 439, 442, 450, 453, 457, 458, 460, 461, 462, 464, 465, 467, 470, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 482, 483, 491, 492, 509, 510, 512, 515, 516, 542, 549, 553, 563, 564, 566, 567, 568, 570, 571, 573, 574, 575, 576, 578, 583, 586, 588, 590, 592, 593, 594, 596, 597, 615, 617, 618, 620, 621, 632

memória 28, 30, 75, 523, 581

microcondutas 20

mobilidade acadêmica 16

modelos fixos 24

moral normativa 23

Música 362, 363, 364, 365, 366, 368, 374, 375, 380, 557

N

neoliberal 16, 38, 48, 53, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 90, 93, 94, 103, 108, 109, 114, 116, 118, 126, 131, 133, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 161, 189, 196, 205, 230, 234, 235, 237, 247, 252, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261,

262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 280, 284, 285, 286, 289, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 300, 301, 308, 309, 311, 312, 316, 317, 318, 319, 320, 363, 364, 366, 369, 370, 371, 374, 375, 377, 545

neoliberalismo 15, 16, 43, 55, 65, 70, 77, 78, 79, 84, 85, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 235, 236, 257, 259, 260, 273, 274, 298, 301, 312, 314, 320, 363, 371, 372, 375, 377, 379

normalização 27, 38, 279, 281, 552, 568, 572

normas 20, 21, 137, 185, 277, 293, 296, 329, 330, 544, 547, 563, 565, 568, 574, 576, 577, 578, 581, 582, 583, 586, 589, 591

normatividade 24, 26, 586

O

observação 25, 267, 268

ofício 34, 67, 74, 76, 82, 196, 319, 566

operador conceitual 21

P

padronização 41, 134, 261, 262, 266, 268, 269, 287, 293, 294

padronizações 25

pedagógica 32, 36, 38, 48, 50, 52, 53, 54, 60, 65, 84, 124, 139, 140, 164, 167, 173, 174, 182, 213, 215, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 241, 253, 258, 261, 264, 265, 267, 269, 272, 289, 290, 312, 326, 334, 336, 354, 367, 370, 372, 381, 382, 383, 385, 386, 387, 390, 391, 393, 403, 405, 408, 409, 414, 419, 438, 439, 442, 445, 447, 459, 472, 476, 488, 511, 548, 554, 573, 574, 586, 593, 596, 611

pertinente 23, 37, 41, 172, 236, 251, 291, 336, 390, 411, 450, 504, 603, 617

poder e saber 20

potência 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 32, 40, 75, 77, 82, 151, 582

prática política 74, 82

prática relacional 20

práticas docentes 20, 32, 213, 216, 220, 226, 227, 228, 291

práticas pedagógicas 137, 208, 218, 220, 226, 227, 229, 240, 244, 256, 260, 263, 267, 269, 273, 279, 283,

290, 291, 293, 316, 317, 423, 465, 468, 473,
477, 478
precarização 38, 67, 72, 82, 161, 225, 227, 270
protocolos 24, 27, 386

R

racionalidade 69, 73, 74, 76, 80, 143, 144, 148, 149, 150, 153,
156, 189, 196, 227, 234, 235, 247, 254, 256, 257,
258, 259, 261, 262, 263, 265, 267, 270, 271, 272,
277, 281, 284, 285, 286, 288, 293, 296, 301, 309,
311, 317, 320, 363, 364, 366, 369, 370, 371, 375,
545, 552, 564, 565
recursos públicos 17, 73
regimes de verdade 39, 304, 569, 571, 573, 574, 577, 587,
589, 590
regulação da docência 39
repertório docente 36
repetição mecânica 34

resistência 24, 25, 39, 41, 67, 72, 82, 156, 157, 158, 159, 201,
204, 205, 206, 223, 266, 272, 289, 365, 379,
432, 465, 553, 569, 571, 579, 581, 582, 586, 592

S

sensível 26, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 201, 224, 363,
379, 477
silêncio 20, 30, 68, 158
singularidade 28, 42, 228, 287, 293, 582
sujeitos escolares 15, 18, 295, 309

T

tempo suspenso 41
trabalho pedagógico 23, 226, 245, 315, 318
trama cultural 32

V

vigilância 34, 41
visualização espacial 513, 517, 538

SUMÁRIO

www.PIMENTACULTURAL.com

ENTRE SABERES E FRONTEIRAS

docência
e inquietações
contemporâneas

